مجلة جامعة الملك سعود، م١٠، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١ - ١٦٥ بالعربية، الرياض (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م).

ردمد : ٣٦٢٠-١٠١٨



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد العاشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤١٨ هـ (١٩٩٨م)



جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع

قواعد النشر
مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ - بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.
٢ - مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.
٣ - بحث مختصر. مقالة مختصرة لها خصائص المقال نفسه.
٤ - المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.
٥ - نقد الكتب.

تعليمات عامة

١ - تقديم المواد: يقدم أصل البحث مطبوعا ومعه ثلاث نسخ، وفي حالة قبول البحث للنشر، يجب على المؤلف تقديم أصل البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص الممغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن منح القبول النهائي لأي بحث لا يلتزم مؤلفه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.
٢ - الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.
٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (٦ ,١٢×١٨سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الاشارة إلى مصدر الشكل ان لم يكن أصليا.
٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals* تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلاً من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^2، مل، مجم، كجم، ق، ٪ . . . الخ.
٥ - المراجع: يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (بالبنط المائل) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» مجلة *كلية الزراعة*، جامعة *الملك* سعود، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (بالبنط المائل) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

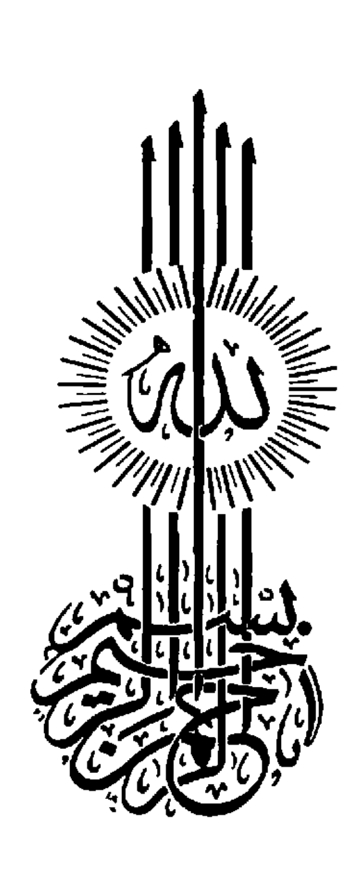
عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

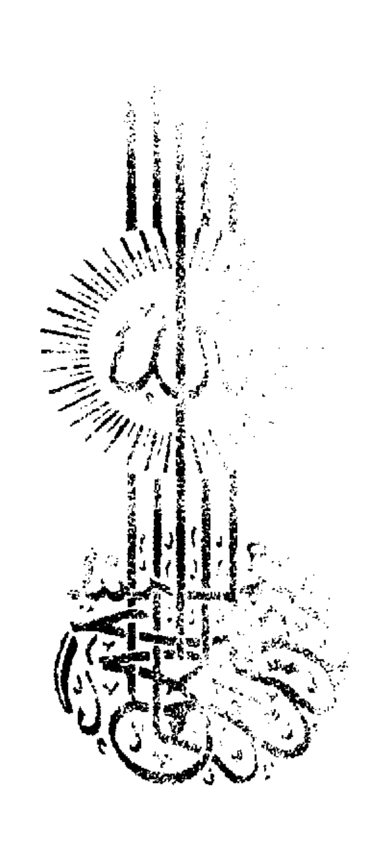
يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق . . . الخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.
٧ - تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.
٨ - المستلات: يمنح المؤلف خمسون (٥٠) مستلة مجانية.
٩ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠ - عدد مرات الصدور: نصف سنوية.
١١ - سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).
١٢ - الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.


الله
بسم الله الرحمن الرحيم



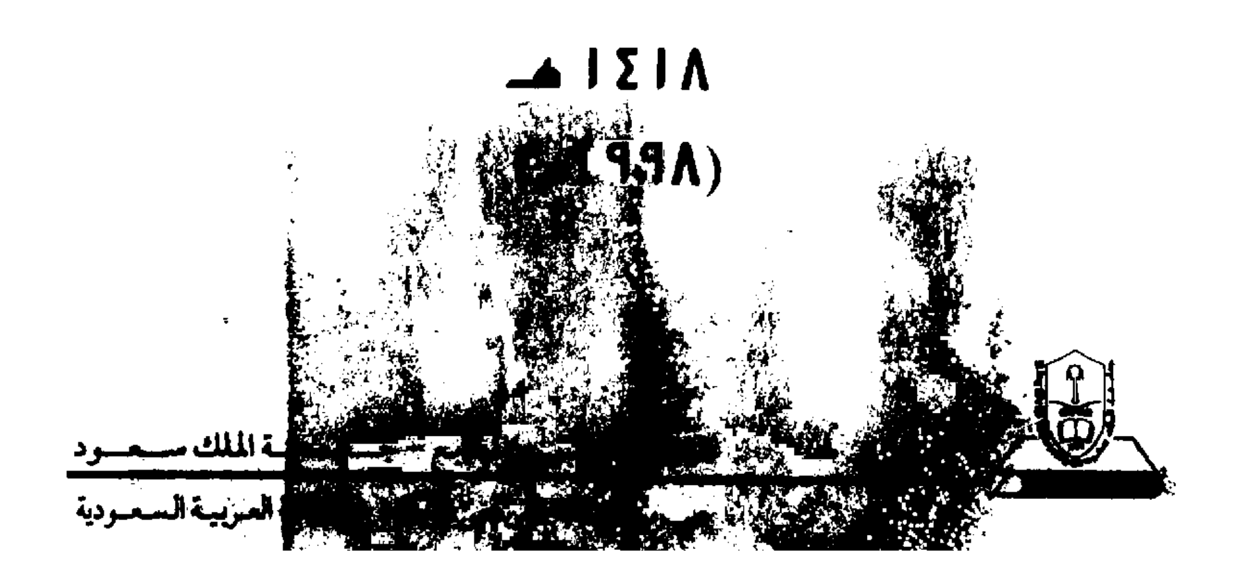
مجلة جامعة الملك سعود، م١٠، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١ - ١٦٥ بالعربية، الرياض (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م).

مجلة
جامعة الملك سعود

المجلد العاشر

العلوم التربوية
والدراسات الإسلامية (١)

١٤١٨هـ
(١٩٩٨م)





مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٨هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م١٠، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١ - ١٦٥ بالعربية، الرياض (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م).

المحتويات

القسم العربي

صفحة

ممارسة عادات التطبيع على التفكير في تدريس التاريخ وتعلمها من وجهة نظر الموجهات التربويات في المدارس الثانوية بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية

نادية أحمد بكار ١

دراسة نقدية لثنائية الزهراني في التربية الفنية

محمد عبدالمجيد فضل ٤١

النمذجة في مجال التخطيط التربوي بين النظرية والتطبيق

أنمار مصطفى الكيلاني و محمد عيد ديراني ٦٥

الدافعية النفسية في العقيدة الإسلامية

مروان إبراهيم القيسي ٨٩

الإنهاك النفسي لدى عينة من العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بمدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات

السيد إبراهيم السمادوني و فهد بن عبدالله الربيعة ١١٣

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٠، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١ - ٤٠ (١٤١٨هـ/١٩٩٨م).

ممارسة عادات التطبيع على التفكير في تدريس التاريخ وتعلمها من وجهة نظر الموجهات التربويات في المدارس الثانوية بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية

نادية أحمد بكار

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة. تهدف هذه الدراسة إلى تحديد عادات التطبيع على التفكير التي تمارسها كل من المعلمات والمتعلمات داخل الحجر الدراسية في مادة التاريخ في المدارس الثانوية من وجهة نظر الموجهات، وتحديد العلاقة بين ممارسة المعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ، وظهور ممارسات لعادات التطبيع على التفكير لدى المتعلمات في تعلم مادة التاريخ من وجهة نظر الموجهات. وقد أجريت الدراسة على جميع الموجهات- تخصص تاريخ- في منطقة الرياض التعليمية، والبالغ عددهن ستا وعشرين موجهة. وقد صممت الباحثة استبانة تتكون من سبعة وأربعين مؤشرا لعادات التطبيع على التفكير لكل من المعلمة والمتعلمة جمعتها الباحثة من الدراسات التجريبية في أدب المجال. وقد طبقت هذه المؤشرات في تدريس وتعلم مادة التاريخ في الدول المتقدمة، وأشارت نتائج الدراسات التي طبقتها إلى فاعليتها في تكوين وتطوير عادات التطبيع على التفكير.

وقد خرجت الدراسة بنتائج عديدة، أبرزها عدم ممارسة كل من المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تدريس وتعلم مادة التاريخ بمدارس منطقة الرياض. وقد أكدت على هذه النتيجة تطبيق اختبار كا^2 للمعنوية، والذي أشار إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (٠,٠٠٥) لممارسة المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير من وجهة نظر الموجهات. كما أشار معامل ارتباط الكانتيكل إلى عدم وجود علاقة بين ممارسة المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير. وقد كانت أهم التوصيات عمل دورات مكثفة للمعلمات في أساليب تدريس التفكير، حتى يتكون لدى المعلمات عادات للتطبيع على التفكير. وكذلك عمل دورات للقيادات التربوية كمديرات المدارس والموجهات لإقناعهن بأهمية ترقية التفكير وقيمته الوظيفية للمجتمع وتطويره. كما أوصت

الباحثة بضرورة مواصلة الدراسات حول تطبيق وتحسين عادات التطبيع على التفكير من أجل ترقية التفكير .

مقدمـــــة

إن أهداف الإعداد الوظيفي دائما تتضمن تطوير مهارات مستويات التفكير العليا higher order of thinking skills لدى المعلم والمتعلم [١] . لذلك تحرص كليات التربية والجامعات عموما على أن يكون المتخرجون منها متمكنين من التفكير الناقد ومن اتخاذ القرارات المنطقية ، وأيضا من استخدام السببية والدلائل الملائمة [٢] .

وفي الآونة الأخيرة تبلور مفهوم مهارات مستويات التفكير العليا في مفهوم جديد هو التفكير غير المألوف thoughtfulness . وحاليا عبر عن المفهومين بمفهوم مرادف آخر هو مفهوم «ترقية التفكير» promoting thinking . وبات مفهوم ترقية التفكير يمثل هدفا رئيسا من أهداف التربية الوظيفية المعاصرة [١] ومحورا لاهتمام الباحثين والتربويين [٣] .

وفي ضوء مفهوم ترقية التفكير لم يعد ينظر إلى مفهوم التدريس الفعال من زاوية المهارات . وإنما أصبح يشمل أيضا الاتجاهات نحو التفكير التي تدعم المهارات وتبرزها ، وقد عرفت الاتجاهات نحو التفكير في أدب المجال المعاصر بعادات التفكير habits of thinking [٤] أو بمفهوم آخر عادات التطبيع على التفكير dispositions [٥] .

ومما لا شك فيه أن اهتمام المربين بتنمية عادات التطبيع على التفكير لدى كل من المعلم والمتعلم قد برز نتيجة لعدة أسباب وهي : أولا : أكدت نتائج وتوصيات دراسات أدب المجال على أن المناهج الدراسية في عصر التقنيات لا تفي بمتطلبات المتعلمين في هذا العصر ، وأن المعلمين يقومون بمهامهم بشكل جيد بتدريسهم للحقائق والمهارات الأساسية ، ولكنهم يهملون تنمية عادات التطبيع على التفكير والتدريب عليها كضرورة من ضرورات عصر التقنيات المليء بالتحديات الفكرية ، فالفرد بحاجة إلى أن يمتلك عادات إيجابية نحو التفكير تساعده على مواجهة مشاكل العصر وتحدياته [٣] . كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى افتقار المتعلمين إلى مهارات التفكير العليا [٦] ، وانتشار ظاهرة التفكير الرتيب الذي جعل من المتعلم آلة سلبية في استقبال المعلومات والقيام بأدنى نشاط عقلي (التذكر) لاسترجاعها . ولا يمكن إعادة بناء المدارس حتى تتحول عقول المتعلمين فيها من

عقول آلية إلى عقول نابضة بالنشاط ، قادرة على التحدي إلا إذا اتخذنا الاتجاهات نحو تطبيع المتعلمين على التفكير في مستوياته العليا هدفا جوهريا للتربية المعاصرة [٧؛ ٨]. ثانيا : أشارت الدراسات التجريبية إلى إمكانية تدريس التفكير والتدريب عليه في جميع مراحل التعليم [٣، ص٤٣]. كما أشارت دراسات أصحاب نظرية إتقان التعلم master of learning إلى أن المتعلمين قادرون على تكوين عادات التطبيع على التفكير بغض النظر عن اختلاف قدراتهم الاستيعابية . ولا يختلف في ذلك بطيء الفهم عن سريع الفهم ، ولا الذي يمتلك الدافع للتعلّم عن الذي لا يمتلكه ، أي أنه كلما تدرب المتعلم على التفكير وتطبع عليه من خلال التدريس تطور في قدراته ومستوى ذكائه [٩] . ثالثا : أن التجارب أثبتت أن تدريب المتعلم على التطبيع على التفكير تساعده على تكوين مهارتي التحليل والنقد وغيرهما من مهارات التفكير العليا . كما أن نتائج الدراسات أثبتت أن لمهارات التفكير العليا خواص معينة تتميز بها عن مهارة الحفظ والاستظهار ، فهي تنطوي على معايير تساعد المتعلم على التميز والتفريق ، حتى يتوصل من خلالهما إلى إطلاق أحكام واتخاذ قرارات [١٠ - ١٢].

والجدير بالذكر أن إجراء الدراسات في مجال ترقية التفكير أدى إلى ظهور عدة تصنيفات لعادات التطبيع على التفكير . وقد تراوحت تصنيفات هذه العادات في سبع دراسات ما بين خمس وأربعين وست وأربعين عادة .

فقد حددت بركنز Perkins [١٣؛ ١٤] أربعة تصنيفات لعادات التطبيع على التفكير ، كما صنف أنيس Ennis [١٥] عادات التطبيع على التفكير إلى ثماني عادات . واقترحت مارتن Martin [١٦] ثلاثة عشر مؤشرا خاصا بعادات التطبيع على التفكير لدى المعلم . وحدد كوفي Covey [١٧] سبعة تصنيفات لعادات التطبيع على التفكير . كما اقترح نومن Newmann [٣] سبعة عشر مؤشرا ، منها سبعة مؤشرات لسلوك المعلم وسبعة أخرى لسلوكيات المتعلم ، وأخيرا ثلاثة مؤشرات عامة للدروس عموما . أما أونوسكو Onosko [١٨] ، فقد حدد ستة أبعاد لترقية التفكير . بينما صنف اندرباك Underbakke وآخرون [١٩] عادات التطبيع على التفكير إلى خمسة مؤشرات لسلوكيات المعلم . وأخيرا اقترحت بكار [٢٠] ستة وأربعين مؤشرا موزعة على ثلاثة أبعاد للسلوكيات ، وهي : التدريس عامة ، المعلم ، والمتعلم .

وإضافة إلى الدراسات التي اهتمت بتصنيف عادات التطبيع على التفكير ، هناك دراسات تجريبية أشارت أبرز نتائجها إلى أن عدم امتلاك المعلم لعادات التطبيع على التفكير قد يؤدي إلى عدم قدرته على التدريس بكفاءة وفاعلية ، وبالتالي لن ينال المتعلم حظا من تكوين عادات إيجابية نحو التفكير وتقدير أهميته في المواقف الغامضة والصعبة ، لذلك فإن عدم تطبيع المتعلم على التفكير يؤدي إلى افتقاره إلى مهارات التفكير العليا التي يحتاج إليها كلما واجه موقفا فيه تحد . كما أكدت الدراسات نفسها على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المظاهر السلوكيّة للمعلم والدالة على تطبيعه على التفكير وبين المظاهر السلوكية للمتعلمين ، والتي تشير إلى اتجاهاتهم نحو التفكير والتطبيع عليه . وعلى العكس من ذلك كلما افتقر المعلم إلى السلوكيات الدالة على تطبيعه على التفكير ، افتقر المتعلم إلى السلوكيات نفسها ، ومن بين هذه الدراسات ما يلي :

الدراسة التي قام بها أونوسكو Onosko [٧] لمقارنة مجموعتين من المعلمين بلغ عددهم عشرة معلمين . وقد تم اختيارهم من خمس مدارس من ولايات مختلفة من الولايات المتحدة الأمريكية على أساس تقاريرهم الأكاديمية ، وكان لإحداهما اتجاه إيجابي نحو التفكير ، والأخرى ليس لديها هذا الاتجاه . وقد تمت هذه الدراسة عن طريق ملاحظة المعلمين في الفصول ، وتحليل دروسهم ، وتطبيق استبانات عليهم وعمل مقابلات شخصية معهم ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المؤشرات المقترحة في الدراسة لها أثر على تكشف الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلم نحو التفكير . كما اقترحت الدراسة إمكانية استخدام المؤشرات في تطوير برامج تدريب المعلم في مادة التاريخ قبل وأثناء الخدمة في ترقية التفكير .

وأجرى نومن Newmann [٢١] دراسة لتقويم الدرجة التي وصل إليها ترقية التفكير داخل الحجر الدراسية . وقد أعد قوائم ملاحظة تقوم على ستة مؤشرات لملاحظة مائة وستين درسا في مادة التاريخ في خمس مدارس ، وباستخدام التحليل العاملي تم تصنيف الدروس إلى نوعين : نوع استخدم فيه المعلم الأسئلة السببية والتوضيحية وأسلوب سقراط . أما النوع الآخر فاستخدم فيه المعلم أسئلة محددة ، كما استخدم فيه بحرص شديد الأسئلة السببية والتوضيحية والحوارية . وقد كانت النتائج لصالح النوع الأول الذي أبرز نتائج إيجابية في سلوك المتعلم نحو التفكير وإبراز التفكير غير المألوف thoughtfulness ،

وهو التفكير الدال على التطبيع على التفكير وعاداته.

وقد استخدم أونوسكو Onosko [٨] عشرة مؤشرات في قوائم لملاحظة خمسة عشر من معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية، وذلك لقياس العلاقة بين عادات التطبيع على التفكير لدى المعلم وبين تطبيقه لهذه العادات داخل حجرة الدراسة. وكانت أبرز نتائج الدراسة أن حوالي ثلث العينة وهم خمسة من المعلمين حصلوا على درجات عليا كنتيجة لتطوير اتجاهات المتعلمين نحو التفكير في مادة التاريخ. كما حصل ثلث آخر من العينة نفسها على درجات دنيا نتيجة لاستخدامهم أساليب تدريس تساهم في تكوين عادات سلبية نحو التفكير مثل: ترتيل وتسميع وتكرار معلومات مفككة، وعرض كمية كبيرة من المعلومات بطريقة سطحية وأيضا وجود فجوات منطقية بين الدروس إضافة إلى عدم إثارة أسئلة تثير تفكير المتعلم.

وأجرى ستيفنسون Stevenson [٢٢] دراسته لمعرفة إلى أي مدى يمكن أن تساهم الخبرات التي يتلقاها المتعلمون في مناهج العلوم الاجتماعية في تطوير تفكيرهم وتكوين عادات للتطبيع على التفكير. وقد استخدم ثلاث أدوات: ١-استبانة أسست من ستة مؤشرات تم استعارتها من دراسة نومن Newmann التجريبية [٢١]؛ ٢- زيارات للملاحظة؛ ٣- مقابلات شخصية مع خمسة وأربعين متعلما من خمس مدارس من المرحلة الثانوية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن العلوم الاجتماعية أكثر فروع المعرفة التي يمكن أن تتحدى تفكير المتعلم، وبالتالي تساعد على تكوين عادات التطبيع على التفكير لديه. ويلي ذلك العلوم ثم الرياضيات، وأخيرا اللغة الإنجليزية. كما أن العلوم الاجتماعية من أكثر المواد التي يفضل تعلمها بأساليب التفكير، ثم يلي ذلك اللغة الإنجليزية، ثم العلوم، وأخيرا الرياضيات.

إن أهم ما يلفت النظر في الدراسات التجريبية السابقة أنها أجريت في مجال عادات التطبيع على التفكير داخل الحجر الدراسية في مادة التاريخ، تلك المادة التي كثرت الشكوى منها لجفافها والملل من تدريسها وتعلمها (انظر: دراسة الهطلاني [٢٣]، وأونوسكو Onosko [٨] في هذا الصدد). كما أشارت نتائج بعض هذه الدراسات إلى تفوق بعض معلمي التاريخ في تدريس التفكير في هذه المادة، بدلا من تدريس معلومات وحقائق مفككة يحفظها المتعلم وسرعان ما ينساها [٣؛ ٨]. وأوضحت دراسة ستيفنسون Stevenson أن

مادة التاريخ أكثر المواد التي يفضل تعلمها بأساليب التفكير، وأن عادات التطبيع على التفكير تتبلور سريعا لدى المتعلمين عند تعلمهم لهذه المادة عن سواها من المواد [٢٢، ص٣٣٧].

مشكلة الدراسة

لاشك أن الاهتمام بترقية تفكير المتعلم إلى مستوى يعلو عن مستوى الحفظ والتذكر نال جهدا واهتماما من قبل المربين في المملكة العربية السعودية، حيث اتخذوه هدفا من أهداف التربية للدولة وفروع المعرفة المختلفة [٢٣].

وترى الباحثة في ضوء خبرتها لسنوات عديدة في مجال إعداد المعلم في مدارس المملكة العربية السعودية بمنطقة الرياض أن اتجاه المشرفين التربويين، سواء من قبل كليات التربية أو المؤسسات التربوية الأخرى في الآونة الأخيرة، هو الارتقاء بمستوى صياغة الأهداف، والأسئلة الصفية والاختبارية لدى المعلم من مستوى التذكر إلى مستويات التفكير العليا. والدليل على ذلك ظهور العديد من الندوات التربوية من قبل كليات التربية تنادي بتنمية المهارات وتجنب التركيز على الحفظ والاستظهار الآلي، وكذلك إصدار النشرات من قبل وزارة المعارف، والرئاسة العامة لتعليم البنات التي تحث المعلم على الاهتمام بنضج المتعلم وتطويره فكريا إلى مستوى يتماشى مع طبيعة العصر الحالي. إذن من المنتظر أن يكون هناك صدى لكل هذه الاهتمامات والتي تنتج في ظهور عادات للتفكير في سلوكيات المعلم والمتعلم.

لقد أثبتت الدراسات في أدب المجال إمكانية تكوين عادات التطبيع على التفكير في مادة التاريخ إذا تم تدريسها بأساليب التفكير داخل الحجر الدراسية. وفي حدود علم الباحثة أن الدراسات محدودة على المستوى العالمي، وفي حكم النادرة على المستوى المحلي، كما أن استطلاع رأي المشرفين على المعلمين أثناء الخدمة فيما يتعلق بمدى تحقق عادات التطبيع على التفكير- كما في حدود علم الباحثة أيضا - لم ينل أي نصيب من البحث على المستويين العربي والأجنبي. لذا فقد رأت الباحثة أهمية التعرف على مدى تحقق عادات التطبيع على التفكير داخل الحجر الدراسية لكل من المعلمات والمتعلمات في مادة التاريخ في مدارس البنات، كما تراها المشرفات التربويات (موجهات التاريخ) كرد

فعل لجهود المربين والمشرفين على العملية التربوية المبذولة تجاه ترقية التفكير.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

تحديد عادات التطبيع على التفكير التي تمارسها كل من المعلمات والمتعلمات داخل الحجر الدراسية في تدريس مادة التاريخ وتعلمها في المدارس الثانوية من وجهة نظر الموجهات.

تحديد مدى العلاقة بين ممارسة المعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ وظهور ممارسات لعادات التطبيع على التفكير لدى المتعلمات في تعلم مادة التاريخ من وجهة نظر الموجهات.

أسئلة الدراسة

ما مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية من وجهة نظر موجهات التاريخ؟

ما مدى ممارسة المتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تعلم مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية من وجهة نظر موجهات التاريخ؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر موجهات التاريخ في مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر موجهات التاريخ في مدى ممارسة المتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تعلم مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية؟

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة كل من المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ وتعلمها داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية من وجهة نظر موجهات التاريخ؟

أهمية الدراسة

تأتي الدراسة الحالية كرد فعل طبيعي للجهود المضنية التي بذلها التربويون، سواء في كليات التربية أم في المؤسسات التربوية الأخرى في المملكة العربية السعودية للاهتمام بترقية تفكير المتعلمين والتي يريد الباحث معرفة صدى هذه الجهود في مدى ممارسة المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية، وبالتالي نأمل أن تزودنا هذه الدراسة بما يلي:

- نقاط القوة والضعف- إن وجدت- في ممارسة المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ وتعلمها داخل الحجر الدراسية.
- نتائج إضافية إلى رصيد أبحاث ودراسات عادات التطبيع على التفكير حتى يتم ترقية التفكير.
- كما يأمل الباحث أن تكون هذه الدراسة النواة التي تثير انتباه كل من:

المشرفين التربويين على المعلم إلى ضرورة تصميم قوائم ملاحظة تتضمن عادات التطبيع على التفكير المقترحة لمتابعة تطور سلوكيات المعلم والمتعلم نحو التطبيع على التفكير.

- الباحثين إلى إجراء تجارب تطبيقية لتحديد أفضل الأهداف والمحتوى والأنشطة التعليمية وأساليب التدريس والتقويم التي تساعد على تنمية عادات التطبيع على التفكير حتى يتم تحقق ترقية التفكير.

المفهوم الأساسي في الدراسة وتعريفه: عادات التطبيع على التفكير dispositions

لا يوجد في أدب المجال تعريف لهذا المفهوم بالقول الشارح، ولكن عرف هذا المفهوم بالتقسيم أي بتصنيفه إلى أنواع من عادات التطبيع على التفكير المختلفة، أو إلى مجموعة مؤشرات set of indicators تشير إليه [٣؛ ٧؛ ٨؛ ١٣ - ٢١]. وفي هذه الدراسة تقصد الباحثة بعادات التطبيع على التفكير «تلك المجموعة من المؤشرات السلوكية التي يمكن في ضوئها ملاحظة وقياس سلوك المعلم والمتعلم داخل الحجر الدراسية نحو الاتجاه الإيجابي إلى التفكير وممارسته في التدريس والتعلم في مستوى يعلو على مستوى الحفظ والاستظهار.»

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

يتألف مجتمع الدراسة من اثنتين وثلاثين موجهة للعلوم الاجتماعية (تاريخ وجغرافيا) في منطقة الرياض التعليمية للعام الدراسي ١٩٩٣-١٩٩٤م.

عينة الدراسة

تم اختيار الموجهات المتخصصات في علم التاريخ من مجتمع الدراسة واللاتي يقمن بالإشراف على معلمات التاريخ بالمرحلة الثانوية في منطقة الرياض. فبلغت عينة الدراسة ستا وعشرين موجهة. وفيما يلي وصف لعينة الدراسة.

جدول رقم ١. المؤهل العلمي لعينة الدراسة.

بكالوريوس تاريخ	بكالوريوس تاريخ مع تربية	دبلوم تربية بعد بكالوريوس تاريخ	ماجستير في التاريخ	ماجستير تربية بعد بكالوريوس تاريخ
٣	٥	٥	١	١٢

يتضح من جدول رقم ١ أن أكبر عدد من عينة الدراسة، والتي تبلغ حوالي ٥٠٪ من العدد الكلي، من الحاصلات على درجة الماجستير، وأن حوالي ٤٦٪ منهن حاصلات على ماجستير في التربية، بينما أقل عدد من عينة الدراسة، والبالغ عددهن ١١٪، من الحاصلات على أدنى درجات علمية في عينة الدراسة، وهي درجة البكالوريوس في التاريخ.

جدول رقم ٢. سنوات الخبرة لموجهات التاريخ.

أقل من ستتين	بين ٢ - ٥ سنوات	بين ٥ - ٨ سنوات	بين ٨ - ١١ سنة	بين ١١ - ١٤ سنة	أكثر من ١٤ سنة
١	٢	٣	٦	١٤	-

يتضح من جدول رقم ٢ أن حوالي ٥٤٪ من عينة الدراسة لديهن خبرة أكثر من ١١ سنة في مهنة التوجيه، وأن حوالي ١١٪ من العينة لديهن خبرة ما بين أقل من سنتين وما بين ٢-٥ سنوات.

جدول رقم ٣. عدد مرات الزيارة التي تقوم بها الموجهات في توجيه المعلمات خلال العام الدراسي.

أقل من مرتين	ما بين ٢ - ٥ مرات	ما بين ٥ - ٨ مرات	أكثر من ٨ مرات
-	١٥	١١	-

يتضح من جدول رقم ٣ أن ٥٨٪ من عينة الدراسة يتراوح عدد زياراتهن للمعلمات سنويا ما بين ٢-٥ مرات. بينما بقية عينة الدراسة، والبالغ ٤٨٪، يتراوح عدد زياراتهن للمعلمات ما بين ٥-٨ مرات سنويا.

أداة الدراسة

أعدت الباحثة استبانة، وقد مر إعدادها بمراحل ثلاث وهي:

المرحلة الأولى

تم تحديد عادات التطبيع على التفكير في مادة التاريخ بعد الاطلاع على الدراسات التجريبية والنظرية السالفة الذكر، فبلغ عددها الكلي سبعا وأربعين عادة للتطبيع على التفكير يتم ممارستها داخل الحجر الدراسية في مادة التاريخ (انظر ملحق رقم ١). وقد قسّمت هذه العادات إلى تسع وعشرين عادة تشير إلى تطبيع المعلمة على التفكير في تدريس مادة التاريخ، وثمانية عشر عادة تعبر عن تطبيع المتعلمة على التفكير في تعلم مادة التاريخ، وقد تم اختيار هذه العادات للأسباب الآتية:

- إن الدراسات التجريبية أثبتت فاعلية هذه العادات في تدريس التفكير وتعلمه.
- إن هذه العادات يمكن تكوينها لدى المعلم والمتعلم إذا تم تدريب كل منهما عليها.
- إن هذه العادات يمكن أن يعبر عنها بمؤشرات إجرائية قابلة للملاحظة والقياس.
- إن المؤشرات التي تشير إلى هذه العادات يمكن ملاحظتها أثناء التدريس في

موضوعات كثيرة في مادة التاريخ .

- إن المؤشرات التي تعبر عن هذه العادات تضمنت سلوكيات المعلم والمتعلم والأنشطة التي يؤديها كل منهما .

- إن المؤشرات التي تشير إلى هذه العادات نبعت من دراسات تجريبية وعملية وقامت على أسس نظرية تربوية .

المرحلة الثانية

وضعت عادات التطبيع على التفكير في استبانة ذات قسمين : أحدهما خاص بعادات التطبيع على التفكير لدى المعلمة (سلوكيات المعلمة نحو التفكير) ، والقسم الآخر خاص بعادات التطبيع على التفكير لدى المتعلمة (سلوكيات المتعلمة نحو التفكير) ، كما صنفت عادات التطبيع على التفكير في القسمين إلى سبعة أبعاد تمثل مفاهيم أعم وأشمل في نظريات التفكير وهي : الدلائل والاستنتاجات ، التجانس المنطقي ، الأصالة والابتكار في التفكير ، التفكير التأملي ، المناقشات الجماعية ، التعمق في موضوع الدرس ، توفير الوقت الكافي للتفكير .

المرحلة الثالثة

إعداد مقياس تقدير خماسي يصاحب الأبعاد السبعة في كل من القسمين ويشير إلى درجات ممارسة عادات التطبيع على التفكير داخل الحجر الدراسية لكل من المعلمة والمتعلمة في منهج التاريخ للمرحلة الثانوية والمقترحة في هذه الاستبانة (انظر ملحق رقم ١) .

صدق الاستبانة

تم توزيعها على بعض أعضاء هيئة التدريس للتأكد من صحة قياس ما وضعت من أجله عبارات الاستبانة . وقد تم تعديل ما يلي : تغيير بعض الكلمات لغويا نظرا لعامل الترجمة ، وإضافة بعض الكلمات لزيادة توضيح بعض العبارات ، وكذلك تصنيف عادات التطبيع على التفكير تحت أبعاد حتى يسهل مقارنة واختبار العلاقة بين عادات التطبيع على التفكير لدى المعلمات والمتعلمات .

ثبات الاستبانة

لحساب ثبات عبارات الاستبانة تم توزيع الاستبانة على عينة عشوائية من عينة

الدراسة، وبعد ثلاثة أسابيع تم توزيعها مرة ثانية على العينة نفسها للتأكد من معامل الثبات المحسوب بين التطبيقين. وباستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) اتضح أنه يساوي (٠,٨٩)، وهو معامل عال جدا ويشير إلى مدى صلاحية الاستبانة للتطبيق.

المعالجات الإحصائية

حللت نتائج تطبيق الاستبانات بمركز بحوث جامعة الملك سعود باستخدام برامج SAS [٢٤] بثلاث طرق إحصائية هي:

- إحصائية وصفية وذلك بوصف النتائج في صورة نسب مئوية.
- اختبار الدرجة المعيارية ك^2 لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق في النسب المئوية بين وجهات نظر الموجهات في درجة ممارسة كل عادة من عادات التطبيع على التفكير التي تضمنتها في الاستبانة والبالغ عددها سبعا وأربعين عادة لكل من المعلمة والمتعلمة.
- اختبار الكانيكل canonical correlations لاختبار مدى العلاقة بين وجهات نظر الموجهات في ممارسة كل من المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير.

عرض النتائج

السؤال الأول

ما مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية بمنطقة الرياض من وجهة نظر الموجهات التربويات؟

جدول رقم ٤ . نسبة وقيم ك^2 لآراء الموجهات عن مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد الدلائل والاستنتاجات) عند تدريس منهج تاريخ المرحلة الثانوية.

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لامطلقا ٪	ك^2
١	١	أن يلفتن انتباه الطالبات إلى ضرورة إعطاء أسباب أو دلائل أي حقائق موثقة تدعم استجاباتهن.	-	١٩,٢	٥٣,٨	٧,٧	١٩,٣	٣,٢٨

تابع جدول رقم ٤ .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لا مطلقا ٪	ك٢
٢	٢	أن يشجعن الطالبات على تقديم استجابات تتسم بالتجانس المنطقي اللغوي .	٣,٨	١٥,٤	٣٨,٥	٣٠,٨	١١,٥	٢,٠٢
٣	٣	أن يشجعن الطالبات في المواقف التي يظهرن فيها تفكيرهن بعمق مثل : دليل مفهومي ، أو تعميمي .	١١,٥	١٩,٢	٢٦,٩	٣٠,٨	١١,٦	٠,٧٦
٤	٤	أن يعترفن بقدرات الطالبات عندما يصلن إلى استنتاجات أو حلول متميزة .	٣,٨	٣,٨	٣٠,٨	٤٢,٣	١٩,٣	٢,٨٤

يتضح من جدول رقم ٤ أن أعلى نسبة مئوية لممارسة هذه العادات الأربع تقع في المستويين المتوسط والقليل . فالعادتان الأولى والثانية وقعتا في المستوى المتوسط بنسبة قدرها ٥٣,٨ و ٣٨,٥ على التوالي . أما العادتان الثالثة والرابعة ، فكانت ممارستهما في المستوى قليلا بنسبة وصلت إلى ٣٠,٨ و ٤٢,٣ على التوالي . وتشير هذه النتائج إلى أن ممارسة المعلمات لعادات التطبيع على التفكير ، والخاصة ببعد الدلائل والاستنتاجات في تدريس التاريخ غير شائعة في المدارس الثانوية للبنات من وجهة نظر الموجهات .

جدول رقم ٥ . نسبة وقيم ك٢ لآراء الموجهات عن مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد التجانس المنطقي) عند تدريس منهج تاريخ المرحلة الثانوية .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لا مطلقا ٪	ك٢
٥	١	أن يساعدن الطالبات على توليد أفكار تتسم بعدم التناقض ، أو عدم وجود فجوات منطقية .	-	٧,٧	٢٦,٩	٣٠,٨	٣٤,٦	١,٣٢
٦	٢	أن يساعدن الطالبات على اكتشاف التحيز التاريخي في النصوص التاريخية .	-	-	٣٠,٧	٣٠,٥	٣٨,٨	١,٤٣
٧	٣	أن يساعدن الطالبات على اكتشاف التناقض من بين فجوات النصوص التاريخية .	-	١١,٥	١٥,٤	٤٦,٢	٢٦,٩	٢,٠٦

تابع جدول رقم ٥ .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لامطلقا ٪	ك[٢]
٨	٤	أن يساعدن الطالبات على اكتشاف الأخطاء الجدلية أو التوضيحية .	-	١١,٥	٢٦,٩	٢٤,٧	٢٦,٩	٠,٥٩
٩	٥	أن يعرضن وعيا بأنه ليس من الضروري أن الدلائل والتأكيدات المنبثقة من مصادر أو مراجع رسمية تكون مطلقة (مثل الأخطاء الإحصائية والتاريخية) .	٧,٧	١٩,٢	٢٦,٩	٣٠,٠	١٩,٢	٠,٢٦
١٠	٦	أن يظهرن عدم تقبلهن لأي معلومات تاريخية إلا بعد تأملها ونقدها .	٧,٧	٧,٧	١٩,٢	٤٢,٣	٢٣,١	٢,٠٢

يتضح من جدول رقم ٥ أن أعلى نسبة للعادتين الأولى والثانية وقعتا في مستوى (لا مطلقا) . أما بقية العادات فقد وقعت في مستوى قليل بنسبة تتراوح ما بين ٤٢,٣ و ٢٦,٩ . وتشير هذه النتيجة إلى افتقار معلمات التاريخ لممارسة عادات التطبيع على التفكير الخاصة ببعد التجانس المنطقي عند تدريسهن لمنهج تاريخ المرحلة الثانوية من وجهة نظر الموجهات التربويات .

جدول رقم ٦ . نسبة وقيم ك[٢] لآراء الموجهات عن مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد الأصالة والابتكار في التفكير) عند تدريس منهج تاريخ المرحلة الثانوية .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لامطلقا ٪	ك[٢]
١١	١	أن يحثثن الطالبات على الاستمرار في مواصلة التحدي حتى بعد الوصول إلى حل للمشكلة (أي توليد أفكار جديدة من حلول المشكلات) .	-	٧,٧	٢٣,١	٢٦,٩	٤٢,٣	١,٧٦
١٢	٢	أن يشجعن الطالبات على توليد أفكار تتسم بالأصالة .	-	٣,٨	٣٠,٨	٢٦,٩	٣٨,٥	١,٩١

تابع جدول رقم ٦ .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لامطلقا ٪	ك٢
١٣	٣	أن يوجهن الطالبات نحو إعداد أنشطة لتطويـر تفكيرهن .	٧,٧	١٩,٢	٢٣,١	٣٤,٦	١٥,٤	٠,٩٩
١٤	٤	أن يظهرن تمتعا بالأفكار غير المألوفة أو الجديدة والفريدة التي تعرضها الطالبات .	٣,٨	١١,٥	٢٣,١	٣٤,٧	٢٦,٩	١,٥٠
١٥	٥	أن يظهرن إعجابا بالحلول البديلة التي تعرضهـا الطالبات .	٣,٨	١٩,٢	٣٤,٦	٣٤,٧	٧,٧	٢,١٠
١٦	٦	أن يعترفن بالجهود التي تبذلها الطالبـات من أجل الوصول إلى فهم معين للموضوع الذي يمثل المشكلة .	١١,٥	١٥,٤	٣٠,٨	٢٣,١	١٩,٢	٠,٥٤
١٧	٧	أن يمتدحن الطالبات اللاتي لديهن حب استطلاع للبحث عن الحقيقة لإيجاد حلول للمشكلات .	١١,٥	١٥,٤	٣٠,٨	٢٣,١	١٩,٢	٠,٥٤
١٨	٨	أن يظهرن إعجابا بالطالبات اللاتي يظهـرن ثقة في أنفسهن على مواصلة التحدي في مواجهـة الأسئلة الصفية حتى يصلن إلى حلول .	٣,٨	١٩,٢	٣٠,٨	٣٤,٧	١١,٥	١,٦٥

يتضح من جدول رقم ٦ أن أول عادتين وقعتا في مستوى (لا مطلقا) ، أي عدم الممارسة نهائياً . أما العادات ذات الأرقام ٣ , ٤ , ٥ , ٨ ، فقد وقعت في مستوى الممارسة القليلة ، بينما العادتان ذات الرقمي ٦ و ٧ كانت ممارستهما بصورة متوسطة . وتشير هذه النتائج إلى أن ممارسة معلمات التاريخ لحوالي ٧٥٪ من عادات التطبيع على التفكير الخاصة ببعد الأصالة والابتكار في التفكير عند تدريسهن لمنهج تاريخ المرحلة الثانوية في حكم النادرة .

جدول رقم ٧. نسبة وقيم ك² لآراء الموجهات عن مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد التفكير التأملي) عند تدريس منهج تاريخ المرحلة الثانوية.

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لامطلقا ٪	ك²
١٩	١	أن يخلقن مواقف غامضة لإثارة تفكير الطالبات.	١١,٥	-	٢٣,١	٤٢,٣	٢٣,١	١,٤٧
٢٠	٢	أن يشجعن الطالبات على إثارة أسئلة تقع في مستويات التفكير العليا تحتاج إلى تفكير تأملي.	٧,٧	٧,٧	٢٦,٩	٤٢,٢	١٥,٤	٢,١٧
٢١	٣	أن يحرصن على عرض طريقة تفكير الطالبات خلال مواجهة المواقف الغامضة.	-	١٥,٤	٢٣,١	٤٦,١	١٥,٤	١,٨٤
٢٢	٤	أن يعلقن على الطالبات اللاتي يبدو على وجوههن التفكير التأملي بعد طرح أسئلة التحدي.	٣,٨	١١,٥	٢٣,٢	٥٠,٠	١١,٥	٣,٢٨

يتضح من جدول رقم ٧ أن أعلى نسبة لعادات هذا البعد وقعت عند مستوى (قليلا). وتشير هذه النتيجة إلى ندرة ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير الخاصة ببعد التفكير التأملي في تدريس منهج تاريخ المرحلة الثانوية.

جدول رقم ٨. نسبة وقيم ك² لآراء الموجهات عن مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد المناقشة الجماعية) عند تدريس منهج تاريخ المرحلة الثانوية.

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لامطلقا ٪	ك²
٢٣	١	أن يتحيّن الفرصة لأكبر عدد ممكن من الطالبات للمساهمة في مناقشة موضوع الدرس.	٣٠,٨	٢٦,٩	٢٣,١	٧,٧	١١,٥	٠,٩٩
٢٤	٢	أن يخصصن أكبر وقت ممكن من وقت الحصة في مناقشة الطالبات مع بعضهن بعضا (مثل: اختيار وتنقية أفكارهن من المغالطات عن طريق المرور بخبرات النقد						

تابع جدول رقم ٨.

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لامطلقا ٪	$ك^2$
		بعضهـــن بعضا وانتقاء الإجابات المتميزة بروح ريادية تتســم بالمواصلة والمثابرة).	٧,٧	٧,٧	٢٦,٩	٣٨,٥	١٩,٢	١,٧٣
٢٥	٣	أن يشجعن الطالبات على زيادة كميــة الأفكار الناتجة من المناقشة.	٣,٨	١٥,٤	٢٣,١	٣٠,٨	٢٦,٩	١,١٣
٢٦	٤	أن يشجعن الطالبـــات على المقاطعة أثنــاء المناقشة لإثارة سؤال جوهري أو مناقشـــة نقطة أساسية.	٧,٧	٧,٧	٢٦,٩	٤٦,٢	١١,٥	٢,٧٦

يتضح من جدول رقم ٨ أن أول عادة وقعت أعلى ٪ لها في مستوى (دائما). وتشير هذه النتيجة إلى وجود تفاعل لفظي بين الطالبات والمعلمات في حصص التاريخ في المدارس الثانوية، وإلى اهتمام معلمات التاريخ بإعطاء فرص لمناقشة أكبر عدد ممكن من الطالبات في المدارس الثانوية، وعلى العكس من ذلك، ما تبقى من عادات هذا البعد تشير إلى قلة التفاعل اللفظي بين الطالبات بعضهن بعضا. وإذا ربطنا بين نتيجة العادة الأولى ونتائج العادات الثلاث يمكن أن نستنتج أن المناقشة والتفاعل اللفظي يزداد بين المعلمة والمتعلمات، بينما يقل بين المتعلمات بعضهن بعضا.

جدول رقم ٩ . نسبة وقيم $ك^2$ لآراء الموجهات عن مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد التعمق في موضوع الدرس) عند تدريس منهج تاريخ المرحلة الثانوية.

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لامطلقا ٪	$ك^2$
٢٧	١	أن يحرصن على أن تكون إسهامات الطالبات في المناقشة والأنشطة والأسئلة ذات علاقــة بموضوع الدرس.	٣٠,٨	٤٦,٢	١٩,٢	٣,٨	-	٢,٦٥

يتضح من جدول رقم ٩ أن أعلى نسبة لممارسة هذه العادة وقعت في مستوى (غالبا).

وتشير هذه النتيجة إلى اهتمام غالبية معلمات التاريخ بممارسة هذه العادة في تدريس التاريخ .

جدول رقم ١٠ . نسبة وقيم ك٢ لآراء الموجهات عن مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد توفير الوقت الكافي للتفكير) عند تدريس منهج تاريخ المرحلة الثانوية .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لامطلقا ٪	ك٢
٢٨	١	أن يعطين الطالبات وقتا كافيا للتفكير في استجابات الأسئلة .	٣,٨	٢٣,١	٤٦,٢	١١,٥	١٥,٤	٢,٦١
٢٩	٢	أن يُطفئن المواقف التي تعكس نشاطا غير عقلي .	٣,٨	٧,٧	٣٠,٨	٣٨,٥	١٩,٢	٢,١٧

يتضح من جدول رقم ١٠ أن أعلى نسبة للعادة الأولى وقعت في مستوى (متوسطا) . بينما العادة الثانية أعلى نسبة وقعت في مستوى (قليلا) . وتؤكد نتيجة العادة الثانية على تفضيل معلمات التاريخ لممارسة أسلوب الحفظ والتذكر داخل الحجر الدراسية .

السؤال الثاني

ما مدى ممارسة المتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تعلم مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية من وجهة نظر موجهات التاريخ؟

جدول رقم ١١ . نسبة وقيم ك٢ لآراء الموجهات عن مدى ممارسة الطالبات لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد الدلائل والاستنتاجات) في تعلم منهج تاريخ المرحلة الثانوية .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لامطلقا ٪	ك٢
٣٠	١	أن يقدمن أسبابا أو دلائل تؤيد صحة استجاباتهن .	–	١٥,٤	٢٣,١	٤٦,١	١٥,٤	١,٨٤
٣١	٢	أن يعرضن نقدا للاستجابات التي لا تؤيدها دلائل (أي الاستجابات المتناقضة ذات الفجوات المنطقية أو اللغوية) .	–	١١,٥	١٥,٥	٥٣,٨	١٩,٢	٣,٠٩٧

يتضح من جدول رقم ١١ أن أعلى نسبة للعادتين وقعت في مستوى (قليلا). وتشير هذه النتيجة إلى ندرة ممارسة الطالبات لهاتين العادتين في تعلم التاريخ من وجهة نظر الموجهات.

جدول رقم ١٢ . نسبة وقيم ك[٢] لآراء الموجهات عن مدى ممارسة الطالبات لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد التجانس المنطقي) في تعلم منهج تاريخ المرحلة الثانوية.

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لامطلقا ٪	ك[٢]
٣٢	١	أن يحددن التناقضات أو الأخطاء أو التحيز التاريخي التي تضمنتها الكتب والمراجع أو أي مصادر تاريخية أخرى.	-	١١,٥	١٥,٤	٤٦,٢	٢٦,٩	٢,٠٦٢

يتضح من جدول رقم ١٢ أن أعلى نسبة لهذه العادة تقع في مستوى (قليلا) أي أنه نادرا ما تتعرض الطالبات داخل الحجر الدراسية لنقد المعلومات التي تضمنتها الكتب والمراجع أو أي مصادر تاريخية أخرى عند تعلمهن لمنهج تاريخ المرحلة الثانوية. وتؤكد هذه النتيجة على نتيجة رقم ٣١ في الجدول السابق رقم ١١.

جدول رقم ١٣ . نسبة وقيم ك[٢] لآراء الموجهات عن مدى ممارسة الطالبات لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد الأصالة والابتكار في التفكير) في تعلم منهج تاريخ المرحلة الثانوية.

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لامطلقا ٪	ك[٢]
٤	١	أن يولّدن أفكارا جديدة غير مألوفة أو فريدة.	٣,٨	-	٢٦,٩	٢٦,٩	٤٢,٤	٢,١٣٦
٥	٢	أن يقدمن افتراضات لمشكلات تاريخية.	٣,٨	١١,٥	١٥,٤	٣٤,٦	٣٤,٧	١,٩٥
٦	٣	أن يقدمن حلولا لمشكلات تاريخية.	٣,٨	٢٣,١	٢٣,١	١١,٥	٣٨,٥	١,٧٣
٧	٤	أن يقطعن مناقشات المعلمات لطرح أفكار جديدة أو إثارة أسئلة جوهرية.	٣,٨	١٥,٤	٣٠,٨	٤٦,٢	٣,٨	٣,٣٥
٨	٥	أن يظهرن إصرارا على مواصلة التحدي لحل الأسئلة (المشكلة).	٧,٧	١٥,٤	١١,٥	٣٠,٨	٣٤,٦	١,٤٣

يتضح من جدول رقم ١٣ أن أعلى نسبة للعادات الخمس وقعت في مستوى (لا مطلقا) فيما عدا العادة رقم ٤ والتي وقعت عند مستوى (قليلا) . وتشير هذه النتيجة إلى افتقار الطالبات إلى الأصالة والابتكار في التفكير عند مناقشتهن أو عرضهن لأحداث أو مشكلات تاريخية .

جدول رقم ١٤ . نسبة وقيم ك٢ لآراء الموجهات عن مدى ممارسة الطالبات لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد التفكير التأملي) في تعلم منهج تاريخ المرحلة الثانوية .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا	ك٢
			٪	٪	٪	٪	٪	
٩	١	أن يستخدمن مهارات مستويات التفكير العليا عند مواجهة مواقف تتحدى تفكيرهن كالأسئلة التي تعلو فوق مستوى التذكر .	-	١٥,٤	٢٣,١	٣٤,٦	٢٦,٩	٠,٧٣
١٠	٢	أن يظهرن عمقا علميا يمتلكنه عند مناقشتهن لأسئلة التحدي .	-	١٥,٤	٣٠,٦	٣٠,٩	٢٣,١	٠,٦٥

يتضح من جدول رقم ١٤ أن أعلى نسبة للعادتين اللتين تكشفان عن مدى ممارسة الطالبات التفكير التأملي عند تعلمهن دروس التاريخ وقعت عند مستوى (قليلا) . وتشير هذه النتيجة إلى ضعف مستوى طالبات المرحلة الثانوية في استخدام مهارات مستويات التفكير العليا في تعلم التاريخ . وكذلك تدني مستوى تعمقهن في مادة التاريخ .

جدول رقم ١٥ . نسبة وقيم ك٢ لآراء الموجهات عن مدى ممارسة الطالبات لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد المناقشات الجماعية) في تعلم منهج تاريخ المرحلة الثانوية .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا	ك٢
			٪	٪	٪	٪	٪	
١١	١	أن يستخدمن أكبر وقت من الحصة في الاتصال اللفظي البناء بين بعضهن بعضا .	-	٧,٧	٢٣,١	٥٠,٠	١٩,٢	٠,٢٧
١٢	٢	أن يستخدمن أكبر وقت من الحصة في المناقشات الجماعية ذات الاتصال بموضوع الدرس .	٧,٧	١٥,٤	١٩,٢	٢٦,٩	٣٠,٨	٠,٨٤
١٣	٣	أن يثرن أسئلة متتابعة فيما بينهن للمناقشة .	١٩,٢	٢٦,٩	١٩,٢	٧,٧	٣٠,٠	٢,١٣

يتضح من جدول رقم ١٥ أن أعلى نسبة للعادات الثلاث وقعت ما بين مستوى (قليلا) كما هو الحال في العادة الأولى، ومستوى (لا مطلقا) في العادتين الثانية والثالثة. وتشير هذه النتيجة إلى افتقار الطالبات لممارسة العادات الخاصة بالمناقشات الجماعية في مادة التاريخ.

جدول رقم ١٦ . نسبة وقيم ك٢ لآراء الموجهات عن مدى ممارسة الطالبات لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد التعمق في موضوع الدرس) في تعلم منهج تاريخ المرحلة الثانوية.

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لامطلقا ٪	ك٢
١٤	١	أن يعطين أسئلة عن أحداث جارية ترتبط بموضوع الدرس.	١٩,٢	٢٦,٩	٣٠,٠	١٩,٢	٧,٧	٠,٦٢
١٥	٢	أن يعطين أسئلة توضيحية عن أي فترات زمنية ذات علاقة بموضوع الدرس.	١٥,٤	٢٣,١	٣٨,٥	١٩,٢	٣,٨	١,٥٨

يتضح من جدول رقم ١٦ أن أعلى نسبة لعادات هذا البعد وقعت في مستوى متوسط. وتشير هذه النتيجة إلى أن هناك اهتماما لا بأس به من الطالبات في ممارستهن لعادتي إعطاء أمثلة، سواء من الواقع المعاصر أو من أي فترات تاريخية أخرى لزيادة توضيح دروس التاريخ.

جدول رقم ١٧ . نسبة وقيم ك٢ لآراء الموجهات عن مدى ممارسة الطالبات لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد توفير الوقت الكافي للتفكير) في تعلم منهج تاريخ المرحلة الثانوية.

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لامطلقا ٪	ك٢
١٦	[illegible]	أن يتجنبن الاستجابات السريعة.	-	١١,٥	٣٤,٥	٣٨,٦	١٥,٤	١,٦١
١٧	[illegible]	أن يبدين تفكيرا تأمليا على وجوههن قبل الإجابة عن الأسئلة.	-	١٥,٤	٣٠,٨	٥٠,٠	٣,٨	٣,٢٤

[illegible] من جدول رقم ١٧ أن أعلى نسبة لعادتي هذا البعد وقعتا في مستوى (قليلا). وتشير [illegible] النتيجة إلى افتقار المتعلمات إلى عادتي التدبر والتفكير التأملي قبل الاستجابة.

السؤال الثالث

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر موجهات التاريخ في مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية؟

يتضح من الجداول ذات الأرقام ٤-١٠ أن قيم ك٢ تشير إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة إحصائية (٠٥, ٠) بين وجهات نظر الموجهات في ممارسة المعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ. وتشير هذه النتيجة إلى أن هناك اتفاقا بين وجهات نظر الموجهات على افتقار معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير وعدم ممارستهن لهذه العادات داخل الحجر الدراسية.

السؤال الرابع

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر موجهات التاريخ في مدى ممارسة المتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تعلم مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية؟

يتضح من الجداول ذات الأرقام ١١-١٧ أن قيم ك٢ تشير إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة إحصائية (٠٥, ٠) بين وجهات نظر الموجهات في ممارسة المتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تعلم مادة التاريخ. وتشير هذه النتيجة إلى أن هناك اتفاقا بين وجهات نظر موجهات التاريخ على افتقار المتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تعلم مادة التاريخ وعدم ممارستهن لهذه العادات داخل الحجر الدراسية عند تعلمهن لهذه المادة.

السؤال الخامس

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة كل من المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ وتعلمها داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية من وجهة نظر موجهات التاريخ؟

جدول رقم ١٨ . معامل الارتباط الكانيكل بين ممارسة المعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تدريس التاريخ وممارسة المتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تعلم التاريخ في المدارس الثانوية.

رقم البعد	أبعاد التطبيع على التكفير	عادات التطبيع على التفكير لدى المعلمات	عادات التطبيع على التفكير لدى المتعلمات	معاملات الارتباط الكانيكل	قيمة ف
١	الدلائل والاستنتاجات	(١-٤)	(١-٢)	٠,٧١	١,٤٣
٢	التجانس المنطقي	(٥-١٠)	(٣)	٠,٦٦	١,٢٨
٣	الأصالة والابتكار	(١١-١٨)	(٤-٨)	٠,٩٩	١,٥٣
٤	التفكير التأملي	(١٩-٢٢)	(٩-١٠)	٠,٥٨	٠,٧٩
٥	المناقشات الجماعية	(٢٣-٢٦)	(١١-١٣)	٠,٥٤	١,٦١
٦	التعمق في موضوع الدرس	(٢٧)	(١٤-١٥)	٠,٧٢	١,٥٩
٧	توفير الوقت الكافي للتفكير	(٢٨-٢٩)	(١٦-١٧)	٥٠,٠	١,٠٦

يتضح من الجدول رقم ١٨ أن أعلى علاقة بين ممارسة المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير أشار لها معامل الارتباط الكانيكل هي ٩٩ , ٠ وذلك في بعد (الأصالة والابتكار). أما الأقل فهي علاقة ٥٠ , ٠ . وذلك في بعد (توفير الوقت الكافي للتفكير) . وتشير قيمة «ف» المعنوية إلى أنه ليس هناك علاقة ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة إحصائية (٠٥ , ٠) بين ممارسة المعلمات لعادات التطبيع على التفكير في السبعة أبعاد وممارسة المتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في الأبعاد نفسها . وتؤكد هذه النتيجة على النتائج المعروضة في الجداول من ٤ إلى ١٧ والتي تشير إلى افتقار كل من المعلمات والمتعلمات إلى ممارسة عادات التطبيع على التفكير في مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية بمنطقة الرياض من وجهة نظر موجهات التاريخ .

مناقشة النتائج

إن أبرز نتائج هذه الدراسة هي افتقار معلمات التاريخ في المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض إلى ممارسة حوالي ٩٣٪ من المجموع الكلي لعادات التطبيع على التفكير . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات أونوسكو Onosko [٧ ؛ ٨] التي تؤكد صعوبة إيجاد معلمين

لمادة التاريخ في المدارس الأمريكية متطبعين على التفكير، لأن غالبية المعلمين يستخدمون أسلوب نقل المعلومات للمتعلم teaching as knowledge transmission كأسلوب شائع في تدريس التاريخ بدلا من تدريس التاريخ بأساليب التفكير التي تتحدى تفكير المتعلمين، فأسلوب نقل المعلومات التاريخية للمتعلم، سواء بالترتيل أو التلقين يقتل عادة التحدي challenge لديه. والجدير بالذكر أن بناء جميع عادات التطبيع على التفكير يقوم أساسا على عادة التحدي، أونوسكو Onosko [٨]، كوبان Cuban [٢٥].

كما أشارت نتائج الدراسة أيضا إلى أن عادتين من تسع وعشرين عادة تمت ممارستهما عند أعلى مستويين (غالبا) و(دائما) وهما: عادة رقم ٢٣ من بعد المناقشة الجماعية، وعادة رقم ٢٧ من بعد التعمق في موضوع الدرس.

والجدير بالذكر أن النتائج أشارت إلى ممارسة المعلمات «الدائمة» للعادة رقم ٢٣ وهي «أن يتحين الفرصة لأكبر عدد من الطالبات للمساهمة في مناقشة موضوع الدرس،» وذلك يرجع إلى سببين: أولا أن هناك نسبة من مجموع الدرجات مخصصة لمساهمة الطالبات في الإجابة عن أسئلة المعلمات، وهذا نظام متبع في مدارس المملكة، مما يحفز المتعلمات على ضرورة المشاركة أو المساهمة في الاستجابات عن الأسئلة. ثانيا، أن أسلوب التدريس الشائع في نظام الرئاسة العامة لتعليم البنات هو أسلوب (الأسئلة والأجوبة)، أي أن المعلمة هي السائلة والمتعلمة هي المجيبة. وهذا الأسلوب يظهر المتعلمات في صورة المشاركة الدائمة. ولكن ما زال هناك تساؤل، هل هذا النوع من المساهمات في مناقشة الدروس له تأثير على تكوين عادات التطبيع على التفكير لدى المتعلمات؟ إن الإجابة عن هذا التساؤل [illegible] نتائج الجداول من ١١ إلى ١٧، وهو عدم ممارسة المتعلمات لعادات [illegible] التفكير، [illegible] يمكن أن نستنتج أن نتيجة هذه العادة عكست الصورة الشكلية [illegible] المناقشات [illegible] الفصول الدراسية في المدارس الثانوية للبنات، ولم تعكس [illegible] ترقية [illegible] المتعلمات.

كما [illegible] أن ممارسة المعلمات للعادة رقم ٢٧ وهي «أن [illegible] في المناقشة والأ[illegible] والأسئلة ذات علاقة بموضوع [illegible]. وتعود هذه النتيجة إلى أسلوب القولبة والنمطية [illegible] والاستظهار عن أسلوب التعمق في موضوع

الدرس كما هو مقصود من هذه العادة، وذلك لسببين: أولا: أن جميع الأنشطة التي تمارس داخل الحجر الدراسية وخارجها كالواجبات المنزلية تدور حول هدف واحد وهو تسميع وترديد المعلومات كما هي معروضة في الكتاب المدرسي [٢٦]. وإذا ربطنا بين الأسلوب الشائع في التدريس وبين نتائج الدراسات في مجال العلوم الاجتماعية، والتي تشير إلى أن محتوى الكتب المدرسية تكثر فيه الحقائق المفككة ويكاد تنعدم فيه المفاهيم وتعريفاتها والتعميمات واسكيما schema المحتوى (انظر في هذا الصدد دراسات بكار ٢٧ - ٢٩) لوجدنا أنه من الضروري قيام المعلم بتطوير المحتوى، وهذا ما أوصت به الدراسات نفسها لمعالجة سلبيات الكتب المدرسية.

كما أن العمق المعرفي لا يتحقق إلا بتوافر المفاهيم وتعريفاتها والتعميمات واسكيما schema المحتوى [٣؛ ٢٩؛ ٣٠]. إذن يمكن أن نستنتج أن أسلوب التدريس المتبع في مدارس البنات وإن كثرت فيه الأنشطة فهو يخلو من العمق ما دامت المعلمات يعتمدن على نقل معلومات الكتب المدرسية دون القيام بأي محاولات للتطوير.

ثانيا: أن التعمق في موضوع الدرس يعزى إلى عاملين: أولا: نوع الأسئلة، بحيث تقع في مستويات أرقى من مستوى الحفظ والاستظهار (انظر تصنيفات الأسئلة في مستويات التفكير العليا في دراسة بكار [٢٦]، ستجنز Stiggins [٣١]، وكورفس Kurfiss [٢]). ثانيا: تطوير معلومات المحتوى (الدرس) بحيث يكون التركيز على المفاهيم وتعريفاتها والتعميمات وإعادة تنظيم الحقائق في وحدات معرفية أو اسكيما schema (انظر في هذا الصدد دراسة بكار [٢٩]).

وخلاصة القول إن التعمق في موضوع الدرس يعتمد على عاملين: أنشطة تعكس مهارات تعلو على مستوى الحفظ والتذكر، اتجاهات إيجابية نحو التطبيع على التفكير. لذا لم يتفق كل من واقع التدريس في مدارسنا- القائم على الحفظ والتذكر- وكذلك نتائج هذه الدراسة التي أشارت إلى افتقار كل من المعلمات والمتعلمات إلى عادات التطبيع على التفكير مع شرطي تحقق عمق المعرفة، مما يؤكد أن نتيجة العادة السابعة والعشرين جاءت اعتباطية، لأنها مناقضة لنظرية العمق المعرفي في موضوعات الدروس.

وتؤكد على النتائج السابقة وتفسيراتها أنها نتائج عدم ممارسة المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في بُعد توفير الوقت الكافي للتفكير (انظر الجدولين ذوي

الرقمين ١٠ , ١٧) والتي أشارت نتائجهما إلى أن المعلمات لم يعطين المتعلمات وقتا كافيا للتفكير، ولم يقفن موقفا سلبيا من الاستجابات التذكرية السريعة. كذلك المتعلمات يعطين استجابات سريعة، ولم يبدين تفكيرا تأمليا على وجوههن قبل الإجابة عن الأسئلة، الأمر الذي يؤكد طريقتي التدريس والتعلم القائمتين على الحفظ والتذكر، وليس على الأنشطة التي تعلو على هذا المستوى العقلي الذي يحقق فاعلية عمق المعرفة.

ومن أهم النتائج التي تميز هذه الدراسة هو عدم ممارسة عادات المناقشات الجماعية بين المتعلمات مع بعضهن بعضا (انظر نتائج العادات ذات الأرقام ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦) من بُعد المناقشات الجماعية للمعلمات، ونتائج العادات ذات الأرقام ١١ ، ١٢ ، ١٣ من بُعد المناقشات الجماعية للمتعلمات). والجدير بالذكر أن الدراسات في أدب المجال أثبتت أن ممارسة المناقشات الجماعية بين المتعلمات بعضهن بعضا يقلل من الفروق الفردية التحصيلية بينهن، مما يساعد على ترقية تفكير قاعدة كبيرة منهن [٣٢].

ومن أبرز نتائج هذه الدراسة عدم ممارسة كل من المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في الأبعاد الأربعة (الدلائل والاستنتاجات، الأصالة والابتكار، التفكير التأملي، التجانس المنطقي) (انظر الجداول ذات الأرقام ٤-٧ و ١١-١٤). إن هذه الأبعاد وعاداتها تمثل جوهر نظرية التفكير المعاصرة، وهي نظرية التفكير غير المألوف thoughtfulness، تلك النظرية التي يتوقف على ممارستها في المدارس تحقق الهدف الوظيفي من التعليم، وهو ترقية تفكير المتعلم promoting thinking. وفي ضوء هذه النتيجة يمكن أن نجادل أن مدارسنا فشلت في تحقيق كل من التدريس الفاعل في مادة التاريخ - وتتفق هذه النتيجة ودراسات [٧ ؛ ٨ ؛ ٢١] - وأهداف التربية الوظيفية المعاصرة، وهذه النتيجة تتفق ودراسة كوميرس Commeyras [١].

ومن النتائج المهمة أن طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض لا يمارسن عادات التطبيع على التفكير في جميع أبعاده (انظر نتائج الدراسة من جدول رقم ١١ إلى جدول رقم ١٧)، تلك العادات التي أشارت نتائج الدراسات في أدب المجال إلى إمكانية تكوينها لدى المتعلم بالتدريب عليها في مادة التاريخ [٣٠]، وبغض النظر عن خلفية المتعلم التحصيلية [٩]. فإن هذه النتيجة تقود إلى نتيجة أخرى، وهي أن الخبرات التي تمر بها المتعلمات من تعلم مادة التاريخ لا تساهم في تطوير تفكيرهن وتكوين عادات التطبيع

على التفكير . وجاءت هذه النتيجة مناقضة تماما لنتائج دراسة ستيفنسون Stevenson [٢٢]، والتي تؤكد على أن مادة التاريخ أكثر المواد التي ساهمت في تطوير تفكير المتعلمين في عينة دراسته . ويعود افتقار المتعلمات إلى تكوين عادات إيجابية نحو التفكير من تعلم مادة التاريخ إلى أن الخبرات التي مررن بها لا تتعدى مستوى الحفظ والتذكر، وهو أدنى مستويات المهارات المعرفية، بينما تطبيع المتعلمات على التفكير يتطلب مرورهن بخبرات تبدأ من مستوى الفهم وحتى مستوى التقويم . وأفضل الخبرات التي تساعد على تكوين عادات التطبيع على التفكير هي التي تقع في مستويين وهما : التحليل والتقويم [٣].

ويؤكد على النتيجتين السابقتين تطبيق اختبار كا٢ للمعنوية، والتي أشارت نتائج تطبيقه إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين آراء الموجهات عند مستوى للمعنوية (٠,٠٥) في ممارسة كل من المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير سواء في تدريس أو تعلم مادة التاريخ . إن تفسير هذه النتيجة يعني وجود اتفاق بين موجهات التاريخ بمنطقة الرياض على افتقار كل من المعلمات والمتعلمات إلى عادات التطبيع على التفكير في تدريس وتعلم التاريخ في مدارس هذه المنطقة التعليمية التي تمثل جغرافيا القلب النابض في المجتمع . وتضم أعلى الفئات الاجتماعية والوظيفية والتعليمية والتربوية في المجتمع السعودي، وأن أسر المعلمات والمتعلمات يقعن ضمن هذه الفئات .

ومما لا شك فيه أن هذه النتائج تقود إلى نتيجة حتمية، وهي عدم وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين ممارسة المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في مادة التاريخ . ويؤكد على ذلك معامل ارتباط الكانيكل واختبار «ف» للمعنوية . وتفسير عدم وجود علاقة يعني أن المعلمات لم يمارسن في تدريسهن أي أساليب تعكس ميولهن واتجاهاتهن نحو التفكير، وبالتالي انتقل أثر هذه السلبيات على المتعلمات . وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من أونوسكو Onosko [٨؛ ١٧؛ ١٨]، ونومن Newmann [٣؛ ٢١؛ ٣٣]، التي تؤكد أنه كلما افتقر المعلم إلى عادات التطبيع على التفكير افتقر المتعلم إلى العادات نفسها .

وترى الباحثة أن هذه النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة تقودنا إلى نتائج أخرى عدة وهي : أولا : أن تدريس وتعلم التاريخ في المرحلة الثانوية التي يكتمل نضج المتعلم فيها عقليا ونفسيا لم يتلاءما مع مستوى هذا النضج، فالتجارب أثبتت أن مادة التاريخ

أفضل المواد التي يمكن من خلالها تنمية اتجاهات المتعلم ومهاراته نحو التفكير [٢٢]. كما أن طبيعة مادة التاريخ تنطوي على العديد من مهارات التفكير العليا كالتحليل، والنقد، وربط الأسباب بالنتائج، والمقارنة، وتحديد الدلائل والاستنتاجات [٢٣]. إذن من المنتظر أن يكون لهذه المادة دور فعال في تنمية اتجاهات إيجابية نحو التفكير وتطبيع المتعلم عليه، ولكن جاءت نتائج هذه الدراسة مشيرة إلى أن مدارسنا تفتقر إلى تحقق وظائف تعلم مادة التاريخ وطبيعتها. ثانيا: لم يظهر الأثر الفعال لجهود القيادات التربوية، لأنها لم تأخذ خطوات إيجابية نحو كيفية تنفيذ ترقية التفكير في مدارسنا أو كيفية تدريب المعلمين على أساليب عادات ومهارات ترقية التفكير كعمل دورات أثناء الخدمة أو تطوير برامج إعداد المعلم بإدخال مقررات عن تدريس التفكير. والدليل على ذلك نتائج تحليل السؤال الذي أفردته الباحثة في استبانة هذه الدراسة (انظر القسم الأول، السؤال الرابع عن الدورات التدريبية التي التحقت بها المعلمات اللاتي تشرف عليها الموجهات)، وقد طرحت الباحثة تسع دورات. (انظر كذلك من القسم نفسه السؤال الخامس عن قراءة كتب عن التفكير).
وقد كانت نتائج تحليل السؤالين (صفرا)، وتشير هذه النتائج إلى اتفاق جميع الموجهات على عدم التحاق معلمات التاريخ بمنطقة الرياض بأي دورة عن ترقية التفكير. وأيضا على عدم قراءة المعلمات لأي كتاب أو مرجع عن هذا الموضوع. كما أن الباحثة اطلعت على برامج إعداد المعلمات في كليات التربية التابعة للرئاسة والتابعة لجامعة الملك سعود ولم تجد أي مقرر عن مهارات التفكير أو أساليب تدريسه وتنميته. وتتفق مع الباحثة في هذا الرأي دراسة [٢٣] الصادرة من جامعة الملك سعود. الأمر الذي يؤكد أن محاولات ترقية التفكير وقفت عند حد النصائح النظرية التي قامت بها المؤسسات التربوية، ولم تخط خطوة إيجابية نحو التدريب العملي على كيفية تدريس التفكير وإجراء التجارب، كما هو الحال في المحاولات الإيجابية التي قام بها المربون بالولايات المتحدة الأمريكية في السنوات الأخيرة، بعد إدراكهم لخطورة المشكلة، ومن أهم هذه الجهود: ١- المشروع الذي قام به كل من أرمسترونج Armstrong وأرمسترونج Armstrong [٣٤]، وتطوع في الإشراف عليه أعضاء هيئة التدريس لتدريب المعلمين على تطوير تفكيرهم، ٢- مشروع كرمب Crump وآخرين [٣٥]، وقد قاموا بإعداد دورات أثناء الخدمة لمعلمي المدارس المتوسطة والثانوية. ولم تتوقف خدمة دورات هذا المشروع عند المعلم، بل امتدت لتشمل

قيادات تربوية أخرى مثل: مدراء المدارس حتى يمكن إقناعهم بأهمية الدورات، وأمناء المكتبات حتى يساعدوا في اختيار المراجع والمادة العلمية اللازمة في التطوير، ٣- مشروع مطوري المعلمين staff developers الذي قام به مركز البحوث التربوي للتعليم الثانوي بجامعة وسكنسن Wisconsin بالولايات المتحدة الأمريكية (انظر دراسة لادويك Ladwig [٣٦]، كينج King [٣٧]، التي تشير كل منها إلى الجهود المضنية التي قام بها أعضاء هيئات التدريس بأقسام المناهج على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية من أجل ترقية التفكير وإقناع القيادات التربوية من موجهين ومدراء مدارس لتضافر جهودهم جميعا لتحقيق التطوير.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- استخدام مؤشرات عادات التطبيع على التفكير- المرفقة في ملحق الدراسة - كقوائم للملاحظة تقوّم كل من الموجهات ومدراء المدارس في ضوئها دروس المعلمات، فدراسة نيومن Newmann [٢١، ص٢٧٣] أثبتت إمكانية الاعتماد عليها كمؤشرات قابلة للاحظة وتقويم دروس التاريخ.

- إعداد دورات أثناء الخدمة لمدراء المدارس والموجهات والمعلمات وأمينات المكتبات، لإقناعهن بأهمية ترقية التفكير وقيمته الوظيفية للمجتمع وتطويره. وأيضا الإلمام بكيفية تكوين عاداته ومهاراته لدى المتعلمات.

- تطوير برامج إعداد المعلمين عن طريق إدخال مفهوم ترقية التفكير كهدف أساسي لإعادة بناء المقررات النظرية والتطبيقية لهذه البرامج.

- إجراء دراسات تجريبية من قبل الباحثين والمشرفين على برامج إعداد المعلم من أقسام المناهج بكليات التربية على أساليب التدريس الحالية. وعمل مقارنات بين المدارس في مستوى تطوير تدريس التفكير فيها، للوصول إلى أفضل مؤشرات تطبيقية في ترقية التفكير ونوعية العادات الإيجابية نحوه، وكذلك أفضل الأساليب لتدريسه وتقويمه.

كما توصي الباحثة بدراسات مستقبلية أهمها:

- ما هي أساليب التدريس التي تساهم في تكوين عادات التطبيع على التفكير؟

- ما هي استراتيجيات تحليل المحتوى وتقويمه التي تساهم في تكوين عادات التطبيع

على التفكير لدى المتعلم؟

- ما الأنشطة التي تخلق مواقف تحد لدى المتعلم وتبرز عادات التطبيع على التفكير لديه؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الموجهين والموجهات لو تم تطبيق مقياس هذه الدراسة على المعلمين والمعلمات من قبل الموجهين والموجهات في مدى ممارسة المعلمات والمتعلمات والمعلمين والمتعلمين لعادات التطبيع على التفكير؟

ملحق رقم ١ . الاستبانة

بسم الله الرحمن الرحيم

المكرمة الأستاذة

موجهة مادة التاريخ بالمدارس الثانوية بمنطقة الرياض التعليمية : الموقرة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى معرفة مدى ممارسة كل من المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في مادة التاريخ في المدارس الثانوية بمنطقة الرياض .

ولتحقيق هدف الدراسة أعد مقياس (استبانة) مرفقة مع هذا الخطاب والتي تتكون من ثلاثة أقسام :

القسم الأول : عبارة عن بيانات عامة عن المجيب (الموجهة) .

القسم الثاني : يتضمن عادات التطبيع على التفكير للمعلمات التي تمارسها في تدريس مادة التاريخ .

القسم الثالث : يتضمن عادات التطبيع على التفكير للمتعلمات التي تمارسها في تعلم مادة التاريخ .

وبحكم خبرتكن في متابعة المعلمات في تحضير دروسهن وفي ملاحظتهن أثناء التدريس ، وأيضا ملاحظة المتعلمات وما يكتسبن من خبرات تعليمية ، تود الباحثة معرفة وجهة نظركن كموجهات في مدى ممارسة المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ وتعلمها داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية بمنطقة الرياض .

أشكركم على حُسن تعاونكم مع وافر الشكر والتقدير لجهودكم التي يتوقف عليها نتائج هذه الدراسة .

ملحوظة : تقصد الباحثة بعادات التطبيع على التفكير «تلك المجموعة من المؤشرات السلوكية التي يمكن في ضوئها ملاحظة وقياس سلوك المعلم والمتعلم داخل الحجر الدراسية نحو الاتجاه الإيجابي إلى التفكير وممارسته في التدريس والتعلم في مستوى يعلو على مستوى الحفظ والاستظهار . »

الباحثة

الدكتورة نادية أحمد بكار

كلية التربية/ جامعة الملك سعود

القسم الأول

أ - بيانات عامة عن الموجهة :

١ - المؤهل العلمي والتربوي :

☐ بكالوريوس التاريخ ☐ بكالوريوس تاريخ مع تربية ☐ دبلوم تربية بعد بكالوريوس التاريخ

☐ ماجستير تاريخ ☐ ماجستير تربية بعد بكالوريوس التاريخ

☐ مؤهلات أخرى (يرجى ذكرها. . . . .).

٢ - سنوات الخبرة في مهنة التوجيه :

☐ أقل من سنتين ☐ ما بين ٢ - ٥ سنوات ☐ ما بين ٥ - ٨ سنوات

☐ ما بين ٨ - ١١ سنة ☐ مابين ١١ - ١٤ سنة ☐ أكثر من ١٤ سنة

٣ - عدد مرات الزيارة لكل معلمة تقع تحت مسؤولية إشرافك وتوجيهك في العام الدراسي الواحد:

☐ أقل من مرتين ☐ ما بين ٢ - ٥ مرات

☐ ما بين ٥ - ٨ مرات ☐ أكثر من ٨ مرات

ب - بيانات عن المعلمات اللاتي تشرفين عليهن

٤ - الدورات التدريبية التي التحقت بها المعلمات أثناء فترة إشرافك عليهن :

☐ دورة أو أكثر في استخدام الاتجاهات الحديثة في تدريس التاريخ .

☐ دورة أو أكثر في مهارات تدريس مادة التاريخ .

☐ دورة أو أكثر في سلوكيات التدريس .

☐ دورة أو أكثر في صياغة واستخدام الأسئلة الصفية في مستويات التفكير العليا .

☐ دورة أو أكثر في مهارات التفكير العليا .

☐ دورة و أكثر في التصميمات التعليمية للدروس التي هدفها ترقية التفكير .

☐ دورة أو أكثر في تصميم الأنشطة الصفية التي تقوم على تحدي المشكلات .

☐ دورة أو أكثر في تدريس أساليب التفكير .

☐ دورة أو أكثر في تدريس عمق المعرفة .

☐ دورة أو أكثر في تحليل وتقويم محتوى الكتب المدرسية .

☐ دورة أو أكثر في التربية عموما (يرجى ذكرها : . . . .).

☐ لم يسبق لك الالتحاق بأي دورة في التربية أو التاريخ .

٥ - قراءة كتب عن التفكير

كم كتابا اقترحت على المعلمات قراءته عن التفكير

☐ كتاب ☐ كتابين ☐ ثلاثة كتب

☐ أربعة كتب ☐ أكثر من أربعة (أرجو ذكر العدد: ....)

☐ لم يتم اقتراح قراءة أي كتاب عن التفكير.

٦ - اذكري اسم كتاب تفضلين اقتراحه على المعلمات اللاتي تشرفين عليهن:

المؤلف	اسم الكتاب	سنة النشر	مكان النشر	الناشر

القسم الثاني

عادات التطبيع على التفكير لدى معلمات التاريخ (اتجاهات المعلمة نحو التفكير). أرجو منكن تقويم كل عبارة (عادة) من العبارات الواردة في الاستبانة، وذلك بوضع علامة (√) أمام العبارة في خانة القيمة التي ترونها من وجهة نظركن تتفق ودرجة شيوع ممارستها بين معلمات التاريخ اللاتي تقومين بالإشراف عليهن وتوجيههن في المدارس. علما بأنه ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بصدق.

تسلسل	عادات التطبيع على التفكير	درجة شيوع الممارسة لكل عادة دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا
	الدلائل والاستنتاجات					
١	أن يلفتن انتباه الطالبات إلى ضرورة إعطاء أسباب أو دلائل أي حقائق موثقة تدعم استجاباتهن.					
٢	أن يشجعن الطالبات على تقديم استجابات تتسم بالتجانس المنطقي اللغوي.					
٣	أن يشجعن الطالبات في المواقف التي يظهرن فيها تفكيرهن بعمق مثل: دليل مفهومي أو تعميم.					
٤	أن يعترفن بقدرات الطالبات عندما يصلن إلى استنتاجات أو حلول متميزة.					

تسلسل	عادات التطبيع على التفكير	درجة شيوع الممارسة لكل عادة دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا
	التجانس المنطقي					
٥	أن يساعدن الطالبات على توليد أفكار تتسم بعدم التناقض، أو عدم وجود فجوات منطقية.					
٦	أن يساعدن الطالبات على اكتشاف التحيز التاريخي في النصوص التاريخية.					
٧	أن يساعدن الطالبات على اكتشاف التناقض من بين فجوات النصوص التاريخية.					
٨	أن يساعدن الطالبات على اكتشاف الأخطاء الجدلية أو التوضيحية.					
٩	أن يعرضن وعيا بأنه ليس من الضروري أن تكون الدلائل والتأكيدات المنبثقة من مصادر أو مراجع رسمية تكون مطلقة مثل: (الأخطاء الإحصائية والتاريخية).					
١٠	أن يظهرن عدم تقبلهن لأي معلومات تاريخية إلا بعد تأملها ونقدها.					
	الأصالة والابتكار في التفكير					
١١	أن يحثثن الطالبات على الاستمرار في مواصلة التحدي حتى بعد الوصول إلى حل المشكلة (توليد أفكار جديدة من حلول المشكلات).					
١٢	أن يشجعن الطالبات على توليد أفكار تتسم بالأصالة.					
١٣	أن يوجهن الطالبات نحو إعداد أنشطة لتطوير تفكيرهن.					
١٤	أن يظهرن تمتعا بالأفكار غير المألوفة الجديدة أو الفريدة التي تعرضها الطالبات.					
١٥	أن يظهرن إعجابا بالحلول البديلة التي تعرضها الطالبات.					

تسلسل	عادات التطبيع على التفكير	درجة شيوع الممارسة لكل عادة: دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا
١٦	أن يعترفن بالجهود التي تبذلها الطالبات من أجل الوصول إلى فهم معين للموضوع الذي يمثل المشكلة .					
١٧	أن يمتدحن الطالبات اللاتي لديهن حب استطلاع للبحث عن الحقيقة لإيجاد حلول للمشكلات .					
١٨	أن يظهرن إعجابا بالطالبات اللاتي يظهرن ثقة في أنفسهن على مواصلة التحدي في مواجهة الأسئلة الصفية حتى يصلن إلى حلول .					
	التفكير التأملي					
١٩	أن يخلقن مواقف غامضة لإثارة تفكير الطالبات .					
٢٠	أن يشجعن الطالبات على إثارة أسئلة تقع في مستويات التفكير العليا وتحتاج إلى تفكير تأملي .					
٢١	أن يحرصن على عرض طريقة تفكير الطالبات خلال مواجهة المواقف الغامضة .					
٢٢	أن يعلقن على الطالبات اللاتي يبدين على وجوههن التفكير التأملي بعد طرح أسئلة التحدي .					
	المناقشة الجماعية					
٢٣	أن يتحين الفرصة لأكبر عدد ممكن من الطالبات للمساهمة في مناقشة موضوع الدرس .					
٢٤	أن يخصصن أكبر وقت ممكن من وقت الحصة للطالبات في مناقشة بعضهن بعضا (مثل : اختيار وتنقية أفكارهن من المغالطات عن طريق المرور بخبرات النقد بعضهن بعضا وانتقاء الإجابات المتميزة بروح تتسم بالمواصلة والمثابرة) .					
٢٥	أن يشجعن الطالبات على زيادة كمية الأفكار					

تسلسل	عادات التطبيع على التفكير	درجة شيوع الممارسة لكل عادة: دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا
	الناتجة من المناقشة .					
٢٦	أن يشجعن الطالبات على المقاطعة أثناء المناقشة لإثارة سؤال جوهري أو مناقشة نقطة أساسية .					
	التعمق في موضوع الدرس					
٢٧	أن يحرصن على أن تكون إسهامات الطالبات في المناقشة والأنشطة والأسئلة ذات علاقة بموضوع الدرس .					
	توفير الوقت الكافي للتفكير					
٢٨	أن يعطين الطالبات وقتا كافيا للتفكير في استجابات الأسئلة .					
٢٩	أن يُطفئن المواقف التي تعكس نشاطا غير عقلي .					

القسم الثالث

عادات التطبيع على التفكير لدى الطالبات في مادة التاريخ (اتجاهات الطالبات نحو التفكير) .

أرجو منكن تقويم كل عبارة (عادة) من العبارات الواردة في الاستبانة وذلك بوضع علامة (√) أمام العبارة في خانة القيمة التي ترونها من وجهة نظركن تتفق ودرجة شيوع ممارستها بين طالبات المرحلة الثانوية في مادة التاريخ . علما بأنه ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بصدق .

تسلسل	عادات التطبيع على التفكير	درجة شيوع الممارسة لكل عادة: دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا
	الدلائل والاستنتاجات					
١	أن يقدمن أسبابا أو دلائل تؤيد صحة استجاباتهن .					
٢	أن يعرضن نقدا للاستجابات التي لا تؤيدها دلائل (أي الاستجابات المتناقضة ذات الفجوات المنطقية أو اللغوية) .					

تسلسل	عادات التطبيع على التفكير	درجة شيوع الممارسة لكل عادة: دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لا مطلقا
	التجانس المنطقي					
٣	أن يحددن التناقضات أو الأخطاء أو التحيز التاريخي التي تضمنتها الكتب والمراجع أو أي مصادر تاريخية أخرى .					
	الأصالة والابتكار في التفكير					
٤	أن يولدن أفكارا جديدة غير مألوفة أو فريدة .					
٥	أن يقدمن افتراضات لمشكلات تاريخية .					
٦	أن يقدمن حلولا لمشكلات تاريخية .					
٧	أن يقطعن مناقشات المعلمات لطرح أفكار جديدة أو إثارة أسئلة جوهرية .					
٨	أن يظهرن إصرارا على مواصلة التحدي لحل الأسئلة أو المشكلة .					
	التفكير التأملي					
٩	أن يستخدمن مهارات مستويات التفكير العليا عند مواجهة مواقف تتحدى تفكيرهن كالأسئلة التي تعلو فوق مستوى التذكر .					
١٠	أن يظهرن عمقا علميا يمتلكنه عند مناقشاتهن لأسئلة التحدي .					
	المناقشات الجماعية					
١١	أن يستخدمن أكبر وقت من الحصة في الاتصال اللفظي البناء بين بعضهن بعضا .					
١٢	أن يستخدمن أكبر وقت من الحصة في المناقشات الجماعية ذات الاتصال بموضوع الدرس .					
١٣	أن يثرن أسئلة متتابعة فيما بينهن للمناقشة .					

تسلسل	عادات التطبيع على التفكير	درجة شيوع الممارسة لكل عادة دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا
	التعمق في موضوع الدرس					
١٤	أن يعطين أمثلة عن أحداث جارية ترتبط بموضوع الدرس.					
١٥	أن يعطين توضيحات من أي فترات تاريخية أو زمنية ذات علاقة بموضوع الدرس.					
	توفير الوقت الكافي للتفكير					
١٦	أن يتجنبن الاستجابات السريعة.					
١٧	أن يبدين تفكيرا تأمليا على وجوههن قبل الإجابة عن الأسئلة.					

المراجـــع

[١] Commeyras, Michelle. "Promoting Critical Thinking through Dialogical- Thinking Reading Lessons." *The Reading Teacher,* 46, no. 6 (1993), 486-93.

[٢] Kurfiss, Joanne. "Teaching Teacher about Teaching Thinking; Toward A Transactional, Instructional Approach." (1988) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 271 425).

[٣] Newmann, M. F. "Higher Order Thinking in Teaching Social Studies: A Rationale for the Assessment of Classroom Thoughtfulness." *J. Curriculum Studies*, 22, No. 1 (1990), 41-56.

[٤] Marzano, J. R."How Classroom Teachers Approach the Teaching of Thinking." *Theory into Practice*, 32, no. 2 (1993), 154-60.

[٥] Brown, G.R. "Schooling And Thoughtfulness." *Journal of Basic Writing,* 10, no. 1 (1991), 3-15.

[٦] Arter, J. & G. Salmon. "Assessing Higher Order Thinking Skills; Consumers Guide." (1987) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 290 760).

[٧] Onosko, J. "Comparing Teachers Thinking about Promoting Students Thinking." *Theory and Research in Social Education,* 17, No. 3 (1989), 174-95.

[٨] Onosko, J. "Comparing Teachers Instruction to Promote Students Thinking." *J. Curriculum Studies*, 22, no.5 (1990), 443-61.

[٩] Arredondo, D., and J. Block. "Recognizing the Connections between Thinking Skills and Mastery Learning." *Educational Leadership*, 47, no. 5 (1990), 4-10.

[١٠] Schrag, F. "Are There Levels of Thinking?" *Teacher College Record,* no. 4 (1989), 529-33.

[١١] Litogot, A. S. "Using Higher-Order Skills in American History." *The Social Studies*, 82, no. 1 (1991), 2-23.

[١٢] Fogarty, R., and J. Mctighe. "Education Teachers for Higher Order Thinking: The Three-Story Intellect." *Theory into Practice*, 32, no. 3 (1993), 161-69.

[١٣] Perkins, D. N. "Creativity by Design." *Educational Leadership,* 42, no. 1 (1984), 18-45.

[١٤] Perkins, D.N. *Knowledge as Design.* Hillsdale, NJ: Ertbaum, 1986.

[١٥] Ennis, R. H. "Goals for a Critical Thinking Curriculum." in A. Costa, ed., *Developing Minds: A Source Book for Teaching Thinking.* Exandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995, 54-57.

[١٦] Martin, S. D. "Restructuring Teacher Education Programs for Higher-Order Thinking Skills." *Journal of Teacher Education,* 40, no. 3 (1989), 2-8.

[١٧] Covey, S. R. *The Habit of Highly Effective People.* New York: Simon & Schuster, 1990.

[١٨] Onosko, J. J. "Exploring the Thinking of Thoughtful Teachers." *Educational Leadership,* 49, no. 7 (1992), 40-43.

[١٩] Underbakke, M., J. M. Borg and D. Peterson. "Researching and Developing the Knowledge Base for Teaching Higher Order Thinking." *Theory into Practice,* 32, no. 3 (1993), 138-46.

[٢٠] بكار، نادية. «الأبعاد والمؤشرات التي تميز المعلم كنموذج لترقية التفكير.» *دراسات تربوية،* ١٠، ج ٧٦ (١٩٩٥م)، ٢٧-٦٣.

[٢١] Newmann, M. F. "Qualities of Thoughtful Social Studies Classes: An Empirical Profile." *J. Curriculum Studies,* 22, No. 3 (1990), 253-75.

[٢٢] Stevenson, B. R. "Engagement and Cognitive Challenge in Thoughtful Social Studies Classes: A Study of Student Perspectives." *J. Curriculum,* 22, No. 4 (1990), 329-41.

[٢٣] الهطلاني، صالحة. «تقويم أساليب التقويم في كتب التاريخ للمرحلة المتوسطة على ضوء مهارات مستويات التفكير العليا.» رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج بكلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٩٤م.

[٢٤] SAS Institute Inc. *SAS Users Guide: Statistics Version 5 Edition.* Cary, NC: SAS Inc., 1985.

[٢٥] Cuban, L. "Policy and Research Dilemmas in the Teaching of Reasoning: Unplanned Designs." *Review of Educational Research,* 54, no. 4 (1984), 655-81.

[٢٦] بكار، نادية. «مدى استخدام الطالبات المعلمات للتدريس المنطقي في مقرر علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية بمدارس منطقة غرب الرياض في الفترة ما بين ١٤٠٩-١٤١١هـ وأثره على توافر المهارات المنطقية ذات المستويات العليا في استجابات الطالبات المتعلمات.» *دراسات تربوية،* ٨، ج ٥٥ (١٩٩٣م)، ١٤٩-٢١٣.

[٢٧] بكار، نادية. «إطار مقترح لتقديم الكتاب المدرسي.» *مؤتمر رابطة التربية الحديثة نحو رؤية الفكر التربوي العربي* من ٤-٦ يوليو بالقاهرة، ١٩٨٩م.

[٢٨] بكار، نادية. الأنماط التنظيمية الشائعة في كتب الجغرافيا المدرسية بالمملكة العربية السعودية (دراسات تقويمية). مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية، سلسلة (١٢)، ١٤١١هـ.

[٢٩] بكار، نادية. «معايير الصحة المنطقية في كتاب أساسيات المعرفة وطرق عرضها.» *دراسات تربوية،* ١٠، ج ٨٠ (١٩٩٥م)، ٢٣٩-٢٦٧.

[٣٠] Onosko, J. J. "Barriers to the Promotion of Higher Order Thinking in Social Studies." (1991) (ERIC Document Reproduction Service no. ED 021 679).

[٣١] Stiggins, R. J., E. Rubel and E. Quelimalz. "Measuring Thinking Skills in the Classroom." (1989) (ERIC Document Reproduction Service no. ED 290 761).

[٣٢] Scheid, K. *Helping Students Become Strategic Learners: Guidelines for Teaching*. Cambridge: Brookline Books, 1993.

[٣٣] Newmann, M. F. "Classroom Thoughtfulness and Students' Higher Order Thinking: Common Indicators and Diverse Social Studies Courses." *Theory and Research in Social Education*, 21, no. 4 (1991), 410-33.

[٣٤] Armstrong, N. A., and C. L. Armstrong. "A Research-Based In-Service Program for Helping Teachers Ask Questions to Facilitate Development of Higher Order Thinking." (1987) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 029 560).

[٣٥] Crump, D. W., C. L. Schilcher and B.E. Palk. "Teaching Hots in the Middle and High School: A District-Level Initiative in Developing Higher Order Thinking Skills." *A Journal on Gifted Education*, 10, no. 3 (1988), 205-11.

[٣٦] Ladwing, G. J. "Organizational Features and Classroom Thoughtfulness in Secondary School Social Studies Departments." *Theory and Research in Social Education*, 21, no. 4 (1991), 391-409.

[٣٧] King, B. M. "Leadership Efforts that Facilitate Classroom Thoughtfulness in Social Studies." *Theory and Research in Social Education*, 21, no. 4 (1991), 367-89.

Practice Dispositions in Teaching and Learning History from the Supervisor's Point of View at the High Schools of the Riyadh Region in the Kingdom of Saudi Arabia

Nadia A. Bakkar

Associate Professor, Dept. of Curriculum and Teaching Methods,
College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This study aims to define the practice of dispositions in teaching and learning history in high schools in the Riyadh region and enumerating the relationship between practice dispositions of the teachers and learners of the history subject from the supervisor's point of view.

The sample of this study included twenty - six supervisors specialized in the subject of history who were selected from thirty - two supervisors of social studies in the Riyadh area. The researcher has prepared a questionnaire of forty - seven indicators to measure the availability of teacher's and learner's dispositions.

The results of this study showed the absence of dispositions in teaching and learning history in high schools of the Riyadh region. Applying the x2 test resulted in insignificant differences between teachers in practice dispositions in teaching history. The results showed similar differences between learners in practice dispositions in learning history. Canonical correlations indicated no relationship between teachers in practice dispositions in teaching history and learners in practice dispositions in learning history.

It was recommended to offer training courses for teaching thinking and its skills for high school teachers. Similar courses should be given for principals and supervisors to change their attitudes towards the value of promoting thinking in developing the society. Further studies are needed for improving and applying both dispositions and promoting thinking.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٠، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤١ - ٦٣ (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م).

دراسة نقدية لثنائية الزهراني في التربية الفنية

محمد عبدالمجيد فضل

أستاذ مشارك، قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تتناول هذه الدراسة كتابي علي بن يحيى الزهراني وهما: *دراسات في طرق تدريس التربية الفنية* و *في تاريخ التربية الفنية ونظرياتها*.

وقد سمى الباحث هذه الدراسة «دراسة نقدية لثنائية الزهراني في التربية الفنية» لأن الكتابين يتشابهان في عدة نقاط، فمن حيث الشكل، فالكتابان من ورق حجمه واحد، وهما من قطع واحد (القطع المتوسط)، ولهما تصميم واحد، وقد صدرا في تاريخ واحد؛ أما من حيث المضمون، فالكتابان يكمل أحدهما الآخر رغم استقلالهما.

بدأ البحث بمقدمة عن التربية الفنية وجدتها في المملكة، وذكر هدف الدراسة وهو أن هذين الكتابين هما أول ما صدر بقلم سعودي مختص في مجال (ترف)، وسيكونان بلا شك مرجعين أساسيين للكثير من الطلاب والطالبات بالمملكة العربية السعودية.

وتناولت الدراسة «الثنائية» من ناحيتين، أولاهما: الشكل: ويشمل ذلك سلامة اللغة من حيث التراكيب والمفردات والمصطلحات المترجمة translated أو المعربة transliterated والتبويب ونحو ذلك.

كما تناولت الدراسة «الثنائية» من حيث المضمون أو المحتوى والمواضيع التي تعرض لها المؤلف في كتابيه، ومدى الجدة فيهما، والأصالة، وما انفردت به «الثنائية» وتميزت عن الكتب الصادرة باللغة العربية في هذا المجال.

واختتمت «الثنائية» بخلاصة تبعتها توصيات يهدف الباحث منها أن تسهم في تقديم «الثنائية» بصورة أفضل في طباعتها اللاحقة، ولا يعني ذلك الانتقاص من قدرها، أو مستواها العلمي.

المقدمـــــة

تتناول هذه الدراسة كتابيْ علي بن يحيى الزهراني وهما: *دراسات في طرق تدريس التربية الفنية* و *في تاريخ التربية الفنية ونظرياتها*. وقد أسميتهما «ثنائية» لأن الكتابين يتشابهان في عدة أمور، منها أنهما قد خرجا للجمهور منشورين في وقت واحد، ومنها أنهما يتشابهان في الحجم والشكل والقطع (وهما من القطع المتوسط)، بل ويتشابهان في الإخراج، وحتى في الغلاف وتصميمه ولونه ونوع خطه وبنطه. ومنها أيضًا أنهما مكملان لبعضهما البعض من حيث المحتوى؛ أما من حيث الأسلوب وطريقة معالجة الموضوعات فهما متشابهان لدرجة بعيدة. وهذه الدراسة تعرض محتوى الكتابين وتتناوله بالنقد، بطريقة يأمل الباحث أن تكون بناءة وعلمية.

أهمية الدراسة

لا تزال التربية الفنية في مرحلة تسبق الاكتمال، فهي مازالت في بداية عقدها الرابع بالمملكة، وحتى عصر قريب كانت تسعى لمجرد الاعتراف بها كمادة دراسية ضمن المواد الدراسية بالمناهج المدرسية في التعليم العام. وما زالت المراجع في هذه المادة قليلة جدا، وهذا يعطي أهمية لكل كتاب جديد أو دراسة جادة في هذا المجال. أما ما يجعل لموضوع هذه الدراسة أهمية خاصة، فهو أن هذه الثنائية تمثل أول كتابين يكتبان في المملكة العربية السعودية، وبقلم متخصص سعودي يعالج قضايا التربية الفنية التي «تناقش في ضوء الاتجاهات والممارسات والأساليب التربوية الحديثة عالميا، وعلى وجه الخصوص تقارن واقع الحال في مدارسنا اليوم، وفي ضوء يتناسب والسياسة العامة للتعليم في وطننا الحبيب» [١، ص ص ٨، ٩].

وبناء على النقطتين السابقتين (قلة المراجع في هذا المجال، ولكون الكتابين تجربة رائدة)، فإن هذين الكتابين سيصبحان مرجعين أساسيين يعتمد عليهما كثير من العاملين في مجال التربية الفنية – من معلمين ومتعلمين – (أساتذة وطلاب). وهذا يستدعي – بطبيعة الحال – أن يكون كل ما فيهما – متسما بالدقة، وبالوضوح، خاصة وأن السواد الأعظم من المستفيدين من ثنائية الزهراني سيكون من الطلاب (طلاب التربية الفنية خاصة)، والطالب كما هو معروف يتأثر بما يقرأ، واحتواء ما يقرأ على أخطاء يعني انتقال

هذه الأخطاء إليه وبقاءها معه. وتحاول هذه الدراسة أن تستقصى مدى الدقة والوضوح في الكتابين.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية :

١ - ما مدى سلامة الثنائية من الناحية الشكلية؟ وتشمل هذه النقطة السلامة اللغوية والأسلوبية كما تشمل التبويب والتقسيمات التي قسم بها مواد الثنائية؟

٢ - ما مدى صحة المضمون أو المحتوى؟ ويناقش هذا الجانب المواضيع التي تناولها الكتابان ومدى الجدة فيهما، وهل اقتبس الزهراني من مصادر أخرى، وما مدى هذا الاقتباس وما مدى طريقته؟

٣ - ما الجديد الذي تقدمه، أو تنفرد به هذه الثنائية، وما أهميتها في مجال التربية الفنية؟

مصطلحات الدراسة

١ - التعليم العام : General Education

من معاني كلمة العام أنها ضد الخاص، وبما أن التعليم العام قد يفهم بأنه التعليم «غير الخاص.» والتعليم الخاص قد يعني التعليم الأهلي، وقد يعني تعليم المعاقين والموهوبين والمتفوقين (الفئات الخاصة)، فنؤكد هنا أن هذا المصطلح يعني التعليم الممتد من رياض الأطفال ومرورا بالابتدائي والمتوسط وحتى نهاية الثانوي. وهو ما قد يطلق عليه أيضًا التعليم الأساسي *basic education*.

٢ - الشكل

يعني مصطلح « الشكل» أشياء كثيرة، وأكثر استخدامات هذا المصطلح في مجال التربية الفنية هو الذي يتكون بتتبع رحلة نقطة dot أو مجموعة من النقاط وعودتها إلى نقطة البداية. فالذي يتكون هو الشكل والذي قد يكون شكلا منتظما هندسيا، كما قد يكون شكلا غير منتظم، وكما عرفه لاوير Lauer. فإن المقصود به هو «المساحة area التي تتكون

إما بخط منغلق enclosing line أو بلون من الألوان أو بواحدة من درجاته التي تحدد أطرافه الخارجية» [٢، ص ١٤٤].

أما مصطلح الشكل الوارد في هذه الدراسة، فليس المقصود به المعنى السابق، بل المقصود به الصورة أو الهيئة التي أخرج فيها العمل. فالشكل في اللوحة يشمل خطوطها وألوانها وأشكالها ومساحاتها وملامسها، ويشمل في الشعر الإيقاع، أو الموسيقى الشعرية، ولغة القصيدة ومدى الانسجام بين مفرداتها. وعلى هذا، فالمقصود هنا اللغة والأسلوب والتنظيم العام والتبويب. وهو ما يطلق عليه باللغة الإنجليزية اسم form.

٣- المضمون

ويقصد بالمضمون هنا المحتوى أو المادة أو الرسالة... وكما للعمل الفني شكل form ومضمون أو محتوى content وهو الرسالة «التي يريد الفنان أن يقولها عن طريق عمله الفني» [٣، ص ١٣٣]. فإن للكتابة أيضًا هذين الجانبين. وعلى هذا فالمقصود بالمضمون في هذه الدراسة هو محتوى الثنائية أو المعلومات والمادة العلمية التربوية التي تحتوي عليها.

عرض المضمون Content في الثنائية

أولا: عرض محتوى الكتاب الأول

تتكون الثنائية من كتابين، الأول وهو *في تاريخ التربية الفنية ونظرياتها*، وسنرمز له في هذه الدراسة بالرقم (١)، رغبة في الإيجاز وتجنب التكرار. أما الكتاب الآخر فهو *دراسات في طرق تدريس التربية الفنية*، وسنرمز له لاحقا بالرقم (٢).

بدأ الزهراني الباب الأول في (١) بنظرة تاريخية عن نشأة التربية الفنية عالميا. وأوضح أن دراسة الفنون وتعلمها كانت تتم في مراسم عباقرة الفن، وتعرض للدراسة في أكاديميات الفنون والمتاحف، ثم عرض الوسائل والأساليب المختلفة التي خصصت لها الفنون عبر التاريخ إلى أن وصلت إلى التعليم العام.

وسمى الزهراني الباب الثاني في (١): «بعض الاتجاهات المعاصرة في التربية الفنية» تحدث فيه عن «تأثر طرائق تعليم الفنون بالبيئة والثقافة والتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية.... بهدف تكوين مفهوم شامل عما كان يحدث في الماضي

وكيف أصبحت طرائق التعليم في مجال الفنون في وقتنا الحاضر» [٤، ص ٢٣]. وبدأ بطرائق تدريس الرسم والتصوير والموسيقى في العصور الوسطى، حيث كانت تدرّس المبادئ الأساسية لها بطريقة التمهن. واستمر أسلوب المحاكاة خلال القرن السابع عشر الميلادي، حيث تولت المؤسسات التي تشرف عليها الدولة إلى تدريس الفنون.

وينتقل الزهراني إلى القرن التاسع عشر الميلادي حيث بدأ استخدام أسلوب النقل الحرفي، حيث يقوم المدرس بإعداد كتيبات أو أمشق تحتوي على تمارين في الرسم متخذة صفة تسلسلية. واستشهد بأسلوب سميث. وتنوعت الأساليب، فأصبحت الأعراف التعليمية تعكس الفن في شكل له قيمة وهدف وله معطياته الإيجابية على الفرد والمجتمع، بدلا مما يمليه المناصر أو الزبون. وتأكد ذلك خلال القرنين التاسع عشر والعشرين. وقبل نهاية الربع الأول من هذا القرن العشرين ظهرت أساليب جديدة في تدريس التربية الفنية منها: استمرارية المحاكاة لرسوم سابقة الإعداد، حيث كان يعد الرسم مهارة تكتسب بالتدريب ودون استخدام المسطرة. وتغير الاسم من عبارة الرسم والأشغال إلى التربية الفنية عام ١٩٢٠م، وشملت موضوعات رسوم الأطفال المناسبات الوطنية والشعبية والموروثات الشعبية. وأدى انتشار الفنون الحديثة - من خلال المعارض - إلى إدراك المفكرين والفنانين والمربين لدورهم التربوي، كما أدى إلى فهمهم لدور الفن، والذي لم يعد مقتصرا على التمثيل، أو لتحقيق المنظور أو النسب، بل أصبح يهتم بالتعبير الحر القائم على انفعالاته أو حساسيته، وتعامله مع الحياة اليومية. وهذا ما أكدته آراء الفيلسوف الأمريكي جون ديوي، والمعلمون التقدميون من بعده. وأدت هذه الآراء إلى ظهور التعبير الحر المطلق الذي جعل معلم التربية الفنية لا يتدخل في عمل الطفل ولا يوجهه فذلك يساعد على الابتكار. وانتقلت التربية الفنية بعد ذلك إلى تشجيع التجريب على الخامات وطرق التصميم الإنتاجي المنبثق من مدرسة الباوهاوس. وأدت هذه الظواهر إلى ظهور مؤلفات هيربرت ريد وفيكتور لونفيلد. وبريتين، ودى أميكو. واستمر التركيز على الجانب الإنتاجي بعد فترة دراسة الصورة.

ومنذ الستينات من هذا القرن ظهرت ضرورة الجانب المعرفي في التربية الفنية، فأصبح مجال الدراسة يشمل تاريخ الفن والنقد الفني إلى جانب الناحية التعبيرية. وفي السبعينات أضيف مجال آخر وهو مجال علم الجمال.

وخصص الزهراني الباب الثالث للتربية الفنية بالمملكة العربية السعودية وأسماه «نظرة تاريخية للتربية الفنية في المملكة العربية السعودية ودورها في التعليم العام.» ويذكر أن عام ١٩٥٤م هو العام الذي بدأت فيه أول أنشطة للتربية الفنية بالمدارس. ثم يوضح أن الفن كان يدرس بالحجاز منذ عام ١٩٤٤م، وفي عام ١٩٥٧م أصبح تدريس الرسم موضوعا في صلب منهج معاهد إعداد معلمي المدارس الابتدائية، ومناهج المرحلة الثانوية العامة، وأصبح الوقت المخصص لها هو خمسا وأربعين دقيقة، ولم يعد الفن نشاطا إضافيا غير صفي. وفي عام ١٩٥٨م أصبحت مادة الرسم موضوعا أساسيا في مناهج المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. وفي عام ١٩٥٩م تم تعيين مفتشين للمادة للتأكد من تنفيذهم للتوجيهات الخاصة بتحضير الدروس وما يتعلق بها. وبلغ عدد المفتشين اثني عشر موجها عام ١٩٦٠م (١٣٨٠هـ). وتطور التخطيط لمادة التربية الفنية وشمل كل جوانبها.

ومن أهم التطورات في هذا المجال نشأة معهد التربية الفنية بمدينة الرياض عام ١٩٦٥م (١٣٨٥هـ) لإعداد معلمين للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وقد عرض الزهراني برامج الدراسة فيه. وأتبع ذلك بتاريخ إنشاء أقسام التربية الفنية بالكليات المتوسطة بالرياض، والمدينة المنورة، والدمام، والطائف وأبها. ووصف مقرراتها الدراسية. وانتقل بعد ذلك إلى مناهج التربية الفنية وطرق تدريسها بالتعليم العام. ثم ناقش دور التربية الفنية في التعليم العام وحدد أهدافها في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة وتعرض لعلاقتها بالمواد الدراسية الأخرى.

أما الباب الرابع فقد سماه الزهراني «النظرية في التربية الفنية المعاصرة» وناقش فيه فنون الأطفال وآراء كبار معلمي ومعلمات التربية في هذه الفنون. والنظريات المعاصرة المفسرة لفن الطفل كالنظرية المعرفية cognitive theory، ونظرية النمو developmental theory، ونظرية التحليل النفسي psychoanalytic theory، والنظرية الكلية الجشتالط Gestalt theory. ويختتم الكتاب بوجوب الاعتراف بفن الطفل، وتقديره، وعدم استخدامه كوسيلة تقويم لذكائه، وضرورة تصميم مناهج تربوية فنية ملائمة للأطفال.

ثانيا: عرض محتوى الكتاب الثاني

اختار الزهراني اسم *دراسات في طرق تدريس التربية الفنية* عنوانا لكتابه الثاني.

ووصفه في مقدمته بأنه جهد متواضع يتعرض لمفهوم التربية الفنية وفق منظور حديث [١ ، ص ٨] وبدأ بابه الأول المسمى « مفهوم التربية الفنية » بتعريف التربية الفنية ، وتلاه بأسباب المعاناة والملل عند التلاميذ وطرق رفعها عنهم ، وببعض تعريفات التعليم ودور التربية الفنية في التعليم عامة .

أما الفصل الثاني ، فاسمه «المنهج في التربية الفنية وعوامل إعداده : بعض دلائل التقدم الواعدة . » وقد بدأ بتوضيح أهمية المنهج ، ومفهومه لدى كبار المفكرين التربويين الفنيين أمثال فيلدمان Feldman ، وإيفلاند Efland وشابمان Chapman . وانتقل بعد ذلك لتوضيح الأهداف العامة للتربية وتتبع تطورها وتعددها ، وناقش طرق تخطيط المنهج وتحديد الأهداف ، كالهدف التعبيري واستخداماته . وانتقل بعد ذلك لمعالجة موضوع الأنشطة التعليمية والتعبيرية في تعليم الفن والغرض منها ، ثم تناول تسلسل الخبرات في الخطة والمنهج وأنها تعني أن تتدرج من السهل إلى الصعب ، وضرورة الربط بين المنهج وطرائق التدريس ، وكيفية تحقيق الاستمرارية في الاتصال في التعليم ، والتسلسل في الخبرات التعليمية ، ثم تناول الممارسات التعليمية وجوهر المنهج وضرورة مراعاة الخبرة القيمة تعليميا ، وتحديد الأهمية التعليمية للأنشطة وتحديد المستوى المناسب للتعقيد ، ومراعاة اهتمامات التلاميذ ، وتحديد القيمة المنقولة من الأنشطة إلى العالم الخارجي ، وتقويم العائد التعليمي من الأنشطة للطالب .

وانتقل الزهراني بعد ذلك للفصل الثالث الذي سماه «الخطة في التربية الفنية ، » واقترح فيه أن يكون هناك تخطيط دقيق لبرامج التربية الفنية ، خاصة في هذا العصر الذي أصبحت فيه هذه المادة الدراسية تحتوى على جوانب معرفية إلى جانب الإنتاج أو الإبداع الفني . كما أضاف أنه يجب أن تقدّم المادة بطريقة ملائمة لمدارك وقدرات الطفل ، وخاصة ذلك الجانب المتصل بالتذوق الفني والجمالي ، وذلك لتعقد المفاهيم المتصلة به .

وناقش بعد ذلك مفهوم الخطة في التربية الفنية ، وبعد أن عرفها تحدث عن شروط إعدادها وأنها يجب أن تشمل - إلى جانب الدروس - الأهداف الفنية والتعبيرية والسلوكية ، وتحديد المدة الزمنية لكل وحدة في الخطة العامة ، وتحديد نوع النشاط ، ووسائل أدائه ، وتحديد معايير التقويم للدروس والخطط . ويذكر بعد ذلك النقاط التي يجب أن يراعيها المعلم من دراسة المنهج ، والبيئة وربط مادة دروس الخطة بها ، ومراعاة ترابط

الأهداف المختلفة في الخطة، ومراعاة ميول التلاميذ، والبعد عن الشكلية والآلية الرتيبة عند وضع الخطة، والاهتمام بالجانب التثقيفي في الفن.

وتعرض المؤلف بعد ذلك إلى نموذج الخطة، وأنه يمكن أن يكون في شكل جداول أو قوائم أو أي صورة أخرى، والمهم احتواؤها على :

١ - الأهداف العامة التي تشمل الأهداف الرئيسة للمادة وفلسفتها.

٢ - الأهداف الخاصة، وتشمل الأهداف التعليمية السلوكية والتي تتعلق بمهارات استخدام الخامات، كما تشمل الأهداف التعبيرية، وهي استخدام المهارات المكتسبة في تشكيلات تعبيرية، وتشمل أيضًا الأهداف المعرفية التي تتناول الجوانب النقدية والتذوقية والعلاقات التاريخية. وأخيرا، فإن الأهداف الخاصة تناقش أيضًا الأهداف التربوية وهي تلك التي تتعلق باكتساب بعض العادات والقيم الصالحة والسلوكية الاجتماعية القويمة. وقدم بعد ذلك نموذجا مقترحا للوحدة الدراسية.

وأفرد الزهراني الفصل الرابع للتحضير. وبدأه بتوضيح أهمية التحضير، وأعقب ذلك بعرض خطوات التحضير من تحديد بيانات تتعلق بالدرس مثل موضوع الدرس، والتاريخ والصف، وعدد التلاميذ، ومتوسط العمر الزمني والحصة والفصل، إضافة إلى مقومات الدرس التي تشمل الأهداف التعليمية والتعبيرية والمعرفية. ثم المقدمة التي تمثل الإشارة لاستنتاج موضوع الدرس، ثم عرض الدرس، فالوسائل التعليمية، ووسائل التنفيذ والمراجع التي استعان بها المعلم في إعداد درسه، وأسلوب التقويم ومعاييره للتأكد من تحقق الهدف، ومعرفة السلبيات والإيجابيات.

وبعد تحضير الدروس، ناقش المؤلف موضوع التقويم وأهميته داخل الفصل، وأوضح أن على المعلم الاهتمام بعدة معايير، وهي مدى تحقق الأهداف، ومدى التطور الذي حدث في خبرات التلاميذ، ومعالجة الحالات الفردية، والأفكار المقترحة للدرس القادم. وعدَّد بعد ذلك ما ينبغي مراعاته عند اختيار الموضوع، وعند صياغة أسئلة الإثارة والتوجيه، وعند إعداد وسائط التعبير.

وأعقب ذلك بالفصل الخامس الذي سماه «تقويم برامج التربية الفنية وأداء الطلاب.» وبدأه بالتأكيد على خطورة وتعقيد عملية التقويم. وذكر آراء شابمان Chapman وأيزنر (وكتب خطأ آيزنر ولم يكتب معه الاسم باللغة الإنجليزية Eisner كما فعل مع بقية الأسماء التي

أوردها)، إضافة إلى آراء وورثن Warthen، وساندرز Sanders. وانتقل المؤلف بعد ذلك لتوضيح هدف التقويم، والعناصر المراد تقويمها، ودواعي التقويم، وأسلوب التقويم، ثم تقويم أهداف برنامج التربية الفنية، وتقويم محتوى برنامج التربية الفنية وتقويم نوعية التعليم في الفن وتقويم أداء الطلاب، وتقويم المدرسة بوصفها محيطا للفن.

وسمى الزهراني الفصل السادس «مدرس التربية الفنية ومقوماته التربوية.» وبدأه بنظرة الناس السائدة عن التعليم فقال: «يتصور البعض في مجتمعنا أن مهنة التدريس مهنة سهلة وأنها مهنة من لا مهنة له» [١، ص ٨٣]. وأوضح الأسباب التاريخية لتلك النظرة، وأتبع ذلك بدور مدرس التربية الفنية وطبيعة إعداده، فذكر أنه ينبغي أن يكون معلما متخصصا ذا كفاءة تعليمية وتربوية وفنية عالية تجعل منه ذلك المعلم الكفء المدرك لدوره ووظيفته، والذي أتيحت له الفرص للتأهيل الجيد عبر برامج معدة إعدادا جيدا فتحت له منافذ مناسبة للإلمام ببعض المهارات الفنية الأساسية المكتسبة من خلال الممارسة والتجريب والاختيار، مع اكتساب معارف قيمة تسبر عمق تخصصه العلمي والتربوي والفلسفي، إضافة إلى الإلمام ببعض المعارف في العلوم الإنسانية والدراسات الاجتماعية والتربية، ونظريات التعلم [١، ص ص ٨٧, ٨٨]. واقترح بعض ما ينبغي التأكيد عليه وإدخاله في برامج إعداد المعلمين في الوقت الحاضر، وشمل ذلك شمولية طرق التدريس، والنقد الفني، وعلم نفس الفنون، وتكثيف تاريخ الفن زمنا ومحتوى والتقويم، والثقافة الجمالية، والدراسات الاجتماعية.

وناقش خطورة تفضيل المعلم الفنان على المدرس المتخصص تربويا وفنيا، كما ناقش موضوع مدرس الفصل الذي يسند إليه تدريس الفن دون إلمامه به. ويقسم المعلمين إلى ثلاثة أقسام: المعلم الفنان، والمعلم المتخصص، والمدرس المربي (مدرس الفصل). وتعرض بعد ذلك لموضوعي المادة الجوهرية ذات المحتوى التعليمي والطريقة التي تتلخص في معرفة المدرس أساليب التدريس المناسبة لنقل المعلومات والأفكار والخبرات لتلاميذه. واختتم الفصل بذكر واجبات المعلم وهي التحلي بالقيم الدينية والأخلاقية ومعرفة ميول الطلاب واستعداداتهم، واحترام اتجاهاتهم، والفروق الفردية بينهم، واستخدام معارفه لتحقيق الأهداف، ومعرفته بمادته، وإيثار طلابه على مصلحته، وخلق المواقف التعليمية، واستخدام الفن كوسيلة لاكتشاف الخبرة والمعرفة، وإتاحة الفرصة لطلابه لاكتشاف الحلول المناسبة.

ويختتم الزهراني كتابه بالفصل السابع الذي أفرده للمعارض المدرسية. وناقش فيه الأهمية الثقافية للمعارض، وأنواع هذه المعارض، وبعض الأسس العامة لإقامة المعارض الفنية. وأكد على ضرورة أن يكون للمعرض هدف وفكرة «وأن يكون المعرض صورة صادرة لأعمال الطلاب ومستوياتهم الخاصة *الصادرة* عنهم» [١، ص ١٠٢]. (وواضح أن هناك خطأ طباعيا فكلمة «صادرة» الأولى هي في الأصل «صادقة.» كما أكد على ضرورة أن يحتوي المعرض على أكثر من اتجاه أو أسلوب، وأن يتيح للزائر التعرف على تطور الخبرات والمهارات، وأن تشتمل المعروضات على المعلومات الضرورية كموضوعه ومنتجه ووسيلة أدائه، وأن يكون الديكور في خدمة العمل الفني وإبرازه، وأن يتسم المعرض بالسمة الجمالية، وأن يسهم التلاميذ في إعداد المعارض، وأن يحتوي المعرض على كتيب أو مطوية توضح أهدافه وأنواع الأعمال المعروضة وغير ذلك مما يفيد الزائر.

نقد محتوى الثنائية

لكي يكون النقد سليما، فلا بد من تناوله لجانبي الشيء المنتقد وتوضيح المحاسن أو المحامد أو الإيجابيات مع المقابح أو المساوئ أو السلبيات. وقبل هذا لا بد من وضع أسس ومعايير محددة للنقد. وبناء على ذلك فقد حاول الباحث قدر المستطاع مراعاة ذلك. وتبدأ فكرة أساس أو معيار معين للنقد بالسؤال التالي:

لمن كتبت الثنائية؟

يقول الزهراني في مقدمة (١) من الثنائية: لكون الفنون التربوية تعاني من ندرة في مصادرها المعرفية، خاصة في الجانب التاريخي عَمِلْتُ على إعداد هذه المادة المتواضعة إسهاما في تزويد *القارئ* بنبذة موجزة عن بعض نظريَات التعليم [٤، ص ٧]. ويقول في مقدمة (٢) من الثنائية: آمل أن ينال هذا الجهد المتواضع استحسان *قارئه* وأن يكون له الفائدة والنفع العميم.

ونخلص مما سبق إلى أن المؤلف يخاطب القارئ العام والطالب والمعلم بالتربية الفنية وتاريخها ونظرياتها وطرق تدريسها. ومما يؤكد هذا الرأي أنه طبع الثنائية في مطبعة تجارية وفي شكل كتابين يكونان في متناول الجميع من طلاب ومعلمين (وهذا شيء جيد جدا)،

ولم يطبعه في شكل دراسة من نوع تلك الدراسات التي تطبع في المجلات الأكاديمية المتخصصة التي تكون وقفا على عدد قليل جدا، وهم الذين يمثلون صفوة المتخصصين في ذلك المجال. ويمكن أيضًا أن نتعرف على جمهوره الذي يقدم له كتابه من قوله: «وتمت معالجة المادة العلمية على مستوى تمهيدي يتفق وحاجة المتخصصين في التربية الفنية والدارسين لها في المؤسسات العلمية المتخصصة.»

ويتضح مما سبق أن الثنائية تخاطب - فيمن تخاطب - طلاب التربية الفنية الدارسين لها في معاهد المعلمين، وفي الأقسام المختصة بكليات التربية بجامعات المملكة. وبناء على هذا يكون السؤال التالي:

ما مدى ملاءمة الثنائية لطالب التربية الفنية والقارئ العام؟

مما لا شك فيه أن الثنائية غنية بالمعلومات المفيدة جدا لكل قارئ، وخاصة طلاب التربية الفنية. ولكن هناك بعض المعلومات التي تستغلق - بلا شك - حتى على بعض المعلمين ممن يُحسَبُون ضمن المتخصصين في مجال التربية الفنية. ومنهم من ذكرهم الزهراني نفسه [١، ص ٨٣]، وهم معلمو الضرورة الذين وصفهم محمد عبد العليم مرسي بأنهم من اقتضت بعض الظروف التي مر بها المجتمع إلى تعيينهم عندما كانت الحاجة ملحة إلى أعداد كبيرة من المعلمين للقيام بمهمة التدريس في المدرسة [١، ص ٨٣]. فمخاطبة مثل هؤلاء المعلمين (الذين مازالوا يمارسون التدريس)، ومخاطبة الطلاب والقراء من غير المختصين تقتضي التبسيط والشرح لكل المعلومات الواردة فيما يقدم إليهم. ولست من أولئك الذين يساعدون القراء على عدم البحث بتقديم كل شيء لهم، لكن هناك بعض المعلومات التي لا تتوافر في المراجع المتوافرة بالمملكة. وعلى ذلك، فإن مثل هذه العبارات التالية ستكون صعبة الإدراك على نسبة عالية من قراء الثنائية.

يقول الزهراني في (١): «في الوقت الحاضر نجد إدارة المنح الوطنية للفنون في أمريكا أخذت فى الاعتبار معتقد تسهيل مبدأ الزبانة التي استمرت في برنامج الفنان في المدرسة.»

ومن الواضح أن موضوع «الزبانة» يحتاج لشرح، وكذلك موضوع «الفنان في المدرسة.» فما ذكر من معلومات [٤، ص ١٩] يحتاج لاستكمال ليشمل نشأة الفكرة،

وتاريخها، وصعوباتها وهل هي قائمة أم اندثرت.

ويقول المؤلف في (١) أيضًا: «فمثلا ميديشي في فلورنسا عصر النهضة لم يكن فقط عاملا فعالا في التعاقد على الأعمال الفنية، لكنه كان مفيدا في . . . »[٤، ص ١٩].

وأستطيع أن أؤكد أن السواد الأعظم من قراء الثنائية لم يعرفوا ما يقصده الكاتب باسم «ميديشي» لأن الأمر فيه خلط كبير حتى على المختصين. ورغم ذلك لم يشرح المؤلف ما يقصده، ولا أعرف مصادر عربية موثوقة ومتوافرة بالمملكة تتحدث عن ميديشي. ويظل المختص نفسه محتارا أي «الميديشيين» يقصد الكاتب، فالاسم يشمل:

أ- جيوفاني دي ميديشي Giovanni de' Medici النبيل الإيطالي الذي عاش في الفترة من ١٣٦٠م إلى ١٤٢٩م ودعم كثيرا من الفنانين ومنهم الفنان النحّات والمعماري المشهور برونيلليسشي Brunelleschi والذي يوصف بأنه كان واحدا من أكثر النحاتين شهرة وهو من أهم الفنانين الذين ابتدعوا أسلوب عصر النهضة في النحت مع البيرتي Alberti ودوناتيلو Donatello ومساشيو Masaccio.

ب- كوزيمو دي ميديشي Cosimo de' Medici الذي دعم كثيرا من الفنانين في المنشآت الدينية خاصة، وهو الذي أنشأ قصر ميديشي المشهور بفلورنسا.

ج- بيرو دي ميديشي Piero de' Medici الذي دعم الفنانين المختصين في مجال التصوير التشكيلي خاصة.

د- لورينزو دي ميديشي (العظيم) Lorenzo de' Medici كان شاعرا، إنسانيا، وهو أشهر من حمل اسم ميديشي لكنه لم يسهم في مجال تشجيع الفن والفنانين إلا بتشجيع مايكل أنجلو في بداية حياته الفنية عندما طلب منه أن يستنسخ له عددا من قطع النحت الموجودة في حديقته.

هـ- لورنزو دي ميديشي Lorenzo de' Medici الذي ساعد الفنان المشهور بوتيشيللي الذي يعد واحدا من أهم مؤسسي التصوير التشكيلي في عصر النهضة [٥، ص ٢٩٧].

فالقارىء العادي أو الطالب المبتدىء قد يتصور المقصود بميديشي شخصية محددة، خاصة وأن المؤلف قد استخدم صورة المفرد مع هذا الاسم كما في النص السابق، كقوله «لم يكن فقط عاملا» وكقوله «لكنه كان مفيدا.» وأرى أنه سيكون مفيدا للقارئ أن يعرف كل (الميديشين) سابقي الذكر، وأنهم أصبحوا يعاملون معاملة المجموعة (أو المؤسسة

الأهلية) لدعم الفن والفنانين في عصر النهضة بإيطاليا . وأن الأسرة تتكون من كبار التجار وأصحاب البنوك ، وهم الأسرة الحاكمة في فلورنسا وتسكانيا في الفترة مابين ١٤٣٤ و ١٧٣٧م .

ومما قد يثير حيرة القارئ العادى والطالب قول المؤلف «وأكبر دليل على ذلك أسلوب سميث Smith في تدريس الرسم في نهاية القرن التاسع عشر» أنّى للقارئ العادي أو الطالب أن يعرف أن المقصود هو والتر سميث Walter Smith وليس Ralph Smith ، خاصة وأن المؤلف قد ذكر الأخير في أماكن متفرقة من الثنائية ودون أن يُعَرِّفه أيضًا؟

فالأساتذة المختصون فقط (مع كثير من التفاؤل) هم الذين يعرفون ، كما يعرف الزهراني أن المقصود هو والتر سميث ، خاصة وقد ذكره المؤلف مع مدارس ماستشوست (ولعل كتابتها ماساشوسيتس أفضل) ومن الممكن أن يستفيد كل قارئ لو أضاف المؤلف بضعة أسطر توضح أن والتر سميث هذا إنجليزي الأصل وأنه قد طُلب منه نقل مناهج التربية الفنية الإنجليزية من بلاده وتطبيقها بالولايات المتحدة . وقد وصل إلى هناك عام ١٨٧١م ، وخلال عقد واحد من الزمان «كان هناك أربعة آلاف وثمانمائة وثماني مدارس (٤٨٠٨) في الولايات المتحدة تطبق النظام الإنجليزي ، وثمان وأربعون (٤٨) كلية معلمين . . . كذلك» [٦ ، ص ٥٥] .

وعلى كل فقد ذخرت الثنائية بالأعلام الغربيين المشهورين في ميادين التربية الفنية ، ولكن دون أي معلومات عنهم ومن هؤلاء إيفلاند Efland ، وشابمان Chapman وفلدمان Feldman ، وجون شيمبرز John Champers ، ورالف سميث Ralph Smith ، واستيفن تولمان Stephen Tallman ، وبرونر Bruner ، وباركان Barkan ، وفيكتور لونفيلد Viktor Lowenfeld ، وهيربرت ريد Herbert Read ، وكلارك وزميرمان Clark and Zimmerman .

وعلى سبيل المثال ، فإن كثيرا من القراء الطلاب قد لا يفهم أن المؤلف يعني بقوله كلارك وزيمرمان الثنائى الزوج جيلبرت كلارك Gilbert Clark ، وإينيد زيمرمان Enid Zimmerman ، وهما يكوّنان قسم التربية الفنية بجامعة بلومنتجون في انديانا ، وقد ألفا عددا من الكتب والأبحاث المشتركة ونالا عددا من جوائز الجمعية الوطنية للتربية الفنية بوصفهما أفضل باحثين في مجال التربية الفنية وما زالا في نشاطهما المنقطع النظير ، رغم تقاعد جيلبرت كلارك عام ١٩٩٦م .

ومن هؤلاء الأعلام أيضًا ايزنر، ويعني به المؤلف اليوت ايزنر Elliot Eisner «الذي قضى جزءا كبيرا من حياته في خدمة التربية الفنية ونشر عددا من الأبحاث والكتب التي ترجمت لعدة لغات» [٧، المقدمة].

ولا يمكن أن تؤثر هذه المعلومات الإضافية كثيرا على حجم الكتاب، فهي لن تضيف له أكثر من صفحتين أو ثلاث صفحات.

ويقول الزهراني في (١) عند عرضه لمراحل نمو الأطفال إن لوينفيلد Lowenfeld قد ذكرها كما يلي:

١ - مرحلة التخطيط ٢ - ٤ (وكتبت كلمة التخطيط بثلاث طاءات وواضح أن ذلك خطأ طباعي).

٢ - المرحلة التصويرية (التمثيلية) الأولى ٤ - ٧.

٣ - مرحلة الإدراك لمفهوم الشكل ٧ - ٩.

٤ - مرحلة الرسوم الواقعية ٩ - ١٢.

٥ - المرحلة الواقعية (ما قبل المراهقة) ١٢ - ١٤.

واكتفى بذلك، ولم يذكر مكان الاقتباس، غير أنه يذكر كتاب لوينفيلد مع المراجع الأجنبية، ويذكر أن تاريخ تأليف الكتاب هو ١٨٤٧م - وهذا خطأ طباعي آخر - فالمؤلف لم يكن قد ولد أصلا في ذلك التاريخ. أما لونفيلد، فلم يقتصر على هذه المراحل التي ذكرها الزهراني، فالمراحل عنده ليست خمسا إنما هي سبع مراحل.

وأول هذه المراحل ليست كما ذكر الزهراني بمرحلة التخطيط، إنما تسبقها مرحلة قبلها تسمى مرحلة ما قبل التخطيط. وتسمية هاتين المرحلتين بالتخطيط ليست دقيقة، وهي محاولة لترجمة scribbling، وكلمة scribble تعني، كما تقول بعض القواميس المعتمدة «يخربش، يكتب أو يرسم بعجلة ومن غير عناية . . . والخربشة . . . كتابة مُتَعَجَّل فيها . . . (وهي) أيضًا . . . رسم منجز بغير عناية.» [٨، ص ٨٢٢].

ومن جانب آخر، فإن كلمة التخطيط لها معنى معجمي (واستخدامي) يختلف عما ذكر هنا، بل يناقضه تماما و «التخطيط في علم الرسم والتصوير فكرة مثبتة بالرسم، أو الكتابة في حالة الخط تدل دلالة تامة على ما يقصد في الصورة أو الرسم أو اللوح المكتوب من المعنى والموضوع . . . والتخطيط وضع خطة مدروسة . . .» [٩، ص ٢٤٤].

ولعل الزهراني قد اعتمد على ترجمة حمدى خميس، والذي - رغم غزارة علمه، وعظم مجهوده في مجال التربية الفنية خاصة - فضل كلمة تخطيط. وجميل من الزهراني أنه لم يتابعه في ترجمة المرجع نفسه وهو *Creative and Mental Growth*، فترجمه «النمو العقلى والابتكارى»، رغم عدم وضوح السبب في تقديم كلمة العقلى على الابتكارى. وقد ترجمه حمدى خميس «الخلق والنمو العقلى» ولعل الترجمة الأقرب إلى الصواب: هي «النمو العقلى والإبداعي،» فالخلق ترجمتها creation وليست creative، لأن هذه الأخيرة صفة تعني المبدع وهي صفة مشتقة من الإبداع creativity [١٠، ص ٣٨٨].

وعلى كل فإن المراحل التي ذكرها لونفيلد هي :

١ - مرحلة الخربشة غير الموجهة disordered scribbling، وتبدأ عندما يبلغ الطفل نحو ثمانية عشر شهرا [١١، ص ص ٩٠ - ٩١].

٢ - مرحلة الخربشة الموجهة وتستمر من الثانية حتى الرابعة.

٣ - المرحلة التصويرية (التمثيلية) الأولى، وقد ترجمها حمدي خميس «مرحلة تحضير المدرك الشكلى، وتبدأ من سن الرابعة وتستمر إلى سن السابعة.» [١١، ص ١١٧]. ويلاحظ أن الزهراني لم يترجم الاسم كاملا، بل ترك الجزء الرئيس من العنوان، والذي ترجمه حمدي خميس، ومن هنا جاء الخلاف بينهما في الترجمة. والاسم كما أورده لونفيلد كاملا هو: First Representational Attempts : The Preschematic Stage 4 - 7 years.

٤ - مرحلة الإدراك لمفهوم الشكل ٧ - ٩.

٥ - مرحلة محاولة الواقعية ٩ - ١٢.

٦ - المرحلة الواقعية (ماقبل المراهقة) ١٢ - ١٤.

٧ - مرحلة المراهقة وتبدأ من سن الرابعة عشرة إلى سن السابعة عشرة.

ولعل المؤلف قد اختار أن يجعل المرحلتين الأوليين مرحلة واحدة لاشتراكهما في الاسم، وأن لونفيلد قد فعل ذلك، لكن لونفيلد في معالجته لهذه المرحلة فرّق بينهما. أما مرحلة المراهقة، فقد أثبتها لونفيلد بوصفها مرحلة قائمة بذاتها، وحتى لو اكتفى القارئ بدمج المرحلتين الأوليين في واحدة، فإن عدد المراحل يكون ست مراحل متمايزة وليس خمس مراحل كما في الثنائية.

الثنائية بين الأصالة والتقليد

يتضح للقارىء - وبصورة واضحة - أن لصاحب الثنائية أسلوبه الخاص وطريقته المميزة له في ترتيب قضايا التربية الفنية، وفي طريقة معالجته لتلك القضايا.

ومما يميز أسلوبه أنه يستطيع أن يدخل ما يقتبسه من نصوص بطريقة جيدة تجعل القارئ يحس بانسجامها في النص، وبمقاربة أسلوبها ونسقها التركيبي والبلاغي واللغوي العام للأسلوب الذي كُتبت به سائر أجزاء الثنائية. ولعل مما ساعده على ذلك أن المؤلف قد قام بترجمة النصوص كلها بنفسه. فالسواد الأعظم من النصوص مقتبس من مراجع كتبت باللغة الإنجليزية.

يقول الزهراني في (١) من الثنائية: «من حيث التخطيط والإعداد والإشراف والإدارة فأصبح يعتمد حاليا على الأفكار الوطنية المثمرة والممثلة لصلب عقيدتنا وانتمائنا وأصالتنا الوطنية، وإن كانت تلك الكوادر الوطنية في غالبها متأثرة بنظم التعليم السائدة في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض النظم الأوربية» [٤، ص ٦٧]. فالأصالة لا تمنع استعراض ما لدى الآخرين ومحاولة فهمه وهضمه والاستفادة منه، كما هو معروف. والذي يقرأ النص السابق يتوخى من المؤلف ألا يتأثر هو الآخر وأن يبدأ تحقيق الأصالة.

غير أن الثنائية تأثرت تأثرا واضحا بالتربية الفنية الأمريكية. ويتضح ذلك من كثرة المراجع الأمريكية المستقاة منها المادة بصورة ليس فيها توازن. فالمؤلف قد أهمل مراجع البلاد الأخرى وأساليبها ولم يأخذ حتى من إنجلترا التي تأثر بها النظام الأمريكي شيئا رغم غزارة ما كتب فيها قديما وحديثا. كما أنه لم يأخذ من فرنسا، التي هي حاضرة الفن، ولا من ألمانيا، وكلاهما مشهود له بالتفوق في مجال التربية الفنية. ولا تُعَدّ اللغة حاجزا، فما ترجم في هذا المجال غزير يملأ المكتبات العامة والأسواق.

غير أن الأصالة تتضح من معالجة الزهراني لعدد من المواضيع. وعلى سبيل المثال، فإن وصفه للمعلم ولما ينبغي أن يتصف به يعد قمة في الأصالة، فهو وصف دقيق ومنظم، ورغم اقتباسه من آراء ممن سبقوه فقد استطاع أن يوجد تعريفا أو وصفا متكاملا لما ينبغي أن يكون عليه معلم التربية الفنية [٢، ص ص٨٣ - ٨٨].

أما في موضوع كموضوع المعارض [١، ص ص ٩٧ - ١٠٣] فإن التقليد واضح، إذ إن المؤلف لم يضف كثيرا على ما كتبه البسيوني وحمدي خميس، ولا شك أن الزهراني

الذي استعرض كل هذه المراجع الغربية، ملم بما فيها من مواضيع تعالج المعارض، فلو أضافها لهذه وقارن بينها لأخرج للقارئ موضوعا أصيلا عن المعارض.

لغة الثنائية

معروف أن اللغة هي الوعاء الذي يحمل أفكارنا. وعلى ذلك يكون الاهتمام بها موضوعا رئيسا ينبغي أن يكون في صدارة الأولويات لدى أي كاتب والذي لا شك فيه أن الزهراني ملم بذلك. وهو يدرك بلا شك أن الكتاب الذي سوف يتعامل معه الطلاب يحتاج لاهتمام لغوي أكثر من غيره من الكتب، لأن الطالب يكون في مرحلة اكتساب المعلومات، ومن هذه المعلومات اللغة. فما يراه مكتوبا خطأ ينطبع في حفيظته وتُبنى عليه معلومات أخرى، وقد يكون من العسير عليه تصحيح ذلك الخطأ الذي انطبع في ذهنه.

وعلى الرغم من معرفة الزهراني بكل ذلك، فإن الثنائية تحمل أخطاء نحوية وصرفية وبلاغية وإملائية. ومما لا شك فيه، أن عددا لا يستهان به من هذه الأخطاء طباعية، فمن هذه الأخطاء ما ورد في (١)، ص ١٩، سطر ١٠ «الأكاديميات الذي تصبون» والصواب: التي تصبو. ص ٢٣، سطر ٤ «المتخلفة» والصواب: المختلفة. ص ٢٦، سطر ١٠ «كان هناك أيضًا فرصًا متزايدة» والصواب: كانت هناك فرصٌ متزايدة. ص ٢٧، سطر ٣ «تعود جنسيته إلى الإنجليز» والأفصح إنجليزي الجنسية. ص ٣٣، سطر ٧ «والمدرسين أيضًا تقبلوا التحكم القاهري» والصواب: وتقبل المدرسون أيضًا التحكم القهري. ص ٣٣، سطر ١٧ «الفن كنشاط ذا علاقة» والصواب: ذي علاقة. ص ٣٣، سطر ٢١ «للتعبير عن ذاتهم» والأصح: عن ذواتهم فلكل واحد ذاته الخاصة ولا يمكن أن يشتركوا في ذات واحدة. ص ٣٤، سطر ٦ «كأنهم فنانون مبتكرون ذاتيي التعبير» والأصح: كأنهم فنانون مبتكرون لهم قدراتهم التعبيرية الذاتية. ص ٤٤، سطر ٤ «مبدأ القرائيون» والصواب: القرائنيين. ص ٤٩، «محمد البسيونى» والصواب: محمود البسيونى. ص ٥٠، «عبادة» والصواب: عبارة. ص ٦٢، سطر ٤ (من أسفل) «يتطلب» والصواب: تتطلب. ص ٦٥، سطر ٣ (من أسفل) «لان تدخلٌ مثل هذا» والصواب: لأن تدخلا والأفصح: مثل هذا التدخل. ص ٧٥ وص ٩١ وص ٩٥، السطر قبل الأخير «الغير تام»، والأفصح: غير التام، فأداة النفي لا تقبل التعريف. ص ٧٩، سطر ٦ (من أسفل) «بينما المنظرين الفعليين قد يجادلون»

والصواب: وقد يجادل المنظرون الفعليون. ص ٨٥، سطر ٦ «فعلماء النمو لديهم دافعا قويا لإثارتهم (الأطفال)»، والصواب: ولدى علماء النمو دافع قوي لإثارة الأطفال، والأفصح دوافع قوية. ص ٨٧، سطر ٣ (من أسفل) "Theropeutic" والصواب: "Therapeutic". ص ٨٧، سطر ٩ «وجمليا»، والصواب: وجماليا. ص ٨٩، سطر ٣ «المخهور»، والصواب: المهجور. ص ٩٠، سطر ٧ (من أسفل) «الدافع الرمزي» والأصح: الدوافع الرمزية. ص ٩٠، سطر ٨ (من أسفل) «آلثة» والأصح: أكثر. ص ٩٣ سطر ١ «أن هناك شيء ما» والصواب: شيئا. ص ٩٣، السطر الأخير «الرؤيا» والصواب: الرؤية. ص ٩٤ «وسايطا فنيا»، والصواب: وسائط فنية. ص ٩٧ «غير عاديا»، والصواب: غير عادى. ص ٩٨ «اننا كمدرسون مولعون» والصواب: كمدرسين مولعين. ص ١٠٠ آخر سطر «يكون موجه» والصواب: موجها. ص ١٠١، سطر ٢ «القياس العلقي»، والصواب: العقلي. ص ١٠١ «حمل المسيرة» والأصح: قيادة المسيرة، ويمكن حمل المسؤولية أو الأعباء. ص ١١١، المرجع رقم ٦ "Instanat" والأصح Instant. ص ١١٢، المرجع ١٥ "mintal" والصواب: mental. ص ١١٢، المرجع ١٥ "1847" والصواب: 1947. ص ١١٢، المرجع ٢١ "Inititives"؛ والصواب: Initiatives. ص ١١٢، المرجع ٢٢ "theoritical" والصحيح theoretical.

أما الجزء الآخر من الثنائية (٢)، فإن أخطاءه أقل من (١). ونذكر منها: ص ٢١، سطر ٣ (من أسفل) «للمتسفيدين» والصواب: للمستفيدين. ص ٣١، سطر ٥ «يختلف عليه اثنين» والصواب: اثنان. ص ٣٢، سطر ٩ «إذا عرض التلاميذ الإدراكية» والصواب: إذا أبدى التلاميذ الجوانب الإدراكية. ص ٣٤، سطر ٦ (من أسفل) «حسن تصويبها» والأصح: «حسن استخدامها». ص ٣٨، سطر ٨ (من أسفل) «التمصيل» والصواب: المتصل. ص ٤٠، سطر ٩ «يوجه»، والأصح: يشير فالتوجيه يحمل معنى الأمر. ص ٤١، السطر الأخير «بالضبط» والأفصح: تماما. ص ٤٢، سطر ١٣ «جدرى»، والصواب: جدوى. ص ٤٨، سطر ٩ «الظاهر» والصواب: الظواهر. ص ٤٩، سطر ٨ «غير عاديا» والصواب: غير عادي. ص ٥٩، السطر ٢ (من أسفل) «مهدا» والصواب: مهددا. ص ٥٩، السطر الأخير «يصبح التحضير واجب» والصواب: واجبا. ص ٦٢، سطر ٩ (من أسفل) «واحتيجاتهم» والصواب: واحتياجاتهم. ص ٦٦، سطر ٦ «العلمية»

والصواب: العملية. ص ٨٠، سطر ٩ «استخدام الحقيبة (البورت فوليو Portfolio" والترجمة الأدق: الملف الفني. ص ٨٣، سطر ٣ (من أسفل) «يوجَّه متدنيي المستوى» والصواب: يُوَجَّه ذوو المستويات المتدنية. ص ٨٤، سطر ٨ «الناشئية» والصواب: الناشئة. ص ٩٠، سطر ٦ «الابتكرية» والصواب: الابتكارية. ص ٩٣، سطر ٤ (من أسفل) «الحظ» والصواب: الخط. ص ١٠٢ «تدريس هذه المادة وتباول الآراء والأفكار حولها» والصواب: تبادل بالدال ولو لم تكن هذه العبارة صادرة عن حادب على التربية الفنية لظن القارئ أن المقصود بها الإساءة للمادة فإثبات الواو هنا بدل الدال بليغ جدا لمن أراد الإساءة لهذه المادة. (ومعلوم أن الزهراني بعيد من هذا وقد قوّله الطابع ما لم يقل). ص ١٠٢، سطر ٤ (من أسفل) «صورة صادرة لاعمال» والصواب: صورة صادقة. ص ١٠٥، المرجع الأول "Inplementation" والصواب: Implementation. ص ١٠٥، المرجع ٣ "Feildman"، والصواب: Feldman. وفيه أيضًا "englewood" ينبغي أن يكون حرف الـ e كبيرا E أي Englewood لأنه علم. ص ١٠٧، المرجع ٣١ "Tge Art"، والصواب: The. ص ١٠٨ المرجع ٥١ غير مكتمل.

ومن الأخطاء التي أصبحت تبدو عادية عند كثير من الناس استخدام حرف الكاف في غير موضعه. وأصل الكاف للتشبيه ويعني «مثل» أو «يشبه» كما في «هي كالبدر» لكن اعتاد الناس على استخدامه في سياقات من مثل: أريد أن أعمل كمعيد وهو يعمل كتاجر بدلا من يعمل معيدا أو هو يعمل تاجرا. ولم تخل الثنائية من هذا الاستخدام، كما في (١) ص ١٨ «من يعمل كمدرس» والصحيح: من يعمل مدرسا.

الترجمة والتعريب في الثنائية

من الأمراض اللغوية السائدة في هذا العصر استخدام التعريب وهو ما يسمى transliteration بدلا من الترجمة وهي الـ translation. ومظاهر هذا في حياتنا اليومية كثيرة. ولافتات الأسواق والطرقات توضح ذلك من مثل محلات البنشر وهي تعريب للكلمة الإنجليزية puncture، ومحلات السيراميك ceramic بدلا من الخزف. أما المنتجات الصناعية وما كتب عليها فحدث ولا حرج.

وحدوث مثل هذه الأمراض اللغوية كما يسميها علماء اللغة وتفشيها بين العامة

شيء قد يُحتمل. أما أن يصل التعريب إلى المراجع العلمية، وإلى قاعات المحاضرات بالجامعات، فهذا شيء يجدر الاهتمام به لخطورته. ومما لا شك فيه أن الزهراني يعلم خطورة هذا الموضوع تماما. لكنه بلا شك يكون قد تعود على كثير من هذه المصطلحات - كما تعودنا جميعا - وأصبحنا نتعامل معها بشيء من الألفة ونفسح لها المجال في كتاباتنا ومحاضراتنا. وقد اشتملت الثنائية على عدد من المفردات المعربة التي يمكن ترجمتها: ومن ذلك كلمة الفسيولوجي في (١) ص ٤٢، سطر ٧ وهي physiology، والأيدولوجيات ideologies (١) ص ١٠٨، السطر الأول. ومنها أيضًا كلمة استديو studio المرسم (١) (ص ٢٥، سطر ٦ وغيرها)، ومنها الكاميرا camera (١) ص ٩٢، سطر ٥ من أسفل، ومنها كلمة الروتين routine (١) ص ٢٥، سطر ٧، ويقابلها بالعربية الأعمال الرتيبة أو الإجرائية أو العادية اليومية، ومنها أيضًا الفولكلور folklore التراث الشعبى (١) ص ٤٢، سطر ٧، وغير ذلك.

وقد استخدم الزهراني (إضافة إلى ما سبق) طريقة النحت التي أكثر منها منير البعلبكي في قاموسه *المورد*، وذلك من مثل العصبيعضلى في (١) ص ٥٥، السطر الأخير سطر ١٨، وأفضل منها وأيسر للقراء العصبى العضلي. ولايعد مقابلها الإنجليزي نموذجا يقتدى به. ومن ذلك أيضًا التحليلنفسى كما في (١) ص ٨٧، سطر ٧ بدلا من التحليلي النفسي. وكذلك الإدراكيحسي بدلا من الإدراكي الحسي. ومنها أيضًا الداخليمخية بدلا من الداخلية المخية، وغيرها كثير منتشر في ثنايا الثنائية.

وقد تأثر الزهراني باللغة الإنجليزية وسياقها عند ترجمة بعض العبارات مما جعل بعض الجمل تبدو غريبة بعض الشيء، ومن ذلك قوله «فإنهم حرفيا حرفيا تكون» (٢) ص ١٩، سطر ٨ ولعلها ترجمة للجملة. . . they literally have. ومن ذلك قوله «إذا عرض التلاميذ» (٢) ص ٣٢، سطر ٩، والواضح من السياق أنه يقصد ترجمة If the students exhibit. وكلمة exhibit ينبغي أن تتُرجم في هذا السياق إذا أبدى التلاميذ. ومن ذلك قول المؤلف «تجعل ممكنا للتلاميذ استخدام» (٢) ص ٣٩، سطر ١٣ بدلا من: تمكن التلاميذ من استخدام. ومنه أيضًا «عناية معتبرة» ترجمة considerable attention. ومن ذلك أيضًا الأرضية المتقدمة والأرضية المتأخرة، وهذه ترجمة حرفية لكل من foreground و background. ومنها أيضًا «تدعو إلى عمل أحزمة الحرب ورفع المعنوية»، والصواب: تدعو

إلى شد أحزمة الحرب ورفع الروح المعنوية.

ويبدو التأثر بالإنجليزية في استخدام الفاصلة في العربية مكان الواو، واو المعية، فمعروف أن الفاصلة (الإنجليزية) comma تقوم مقام and، لكن في العربية لا يحدث شيء من ذلك.

ومن التعابير الغربية أيضًا «كما يعتقد عقلك لها أن تكون». (١) ص ٩٣، سطر ٨. وغير ذلك.

الخلاصة والتوصيات

على كل، فإن علي بن يحيى الزهراني قد بذل مجهودا كبيرا جدا ومقدرا في تأليف ثنائيته المكونة من (١) *في تاريخ التربية الفنية ونظرياتها* و (٢) *دراسات في طرق تدريس التربية الفنية*. ولتمكنه من مادته وسعة أفقه، فالباحث على ثقة من أنه سيعرف القصد من وراء هذه الدراسة. وهو أولا أن تخرج الثنائية في ثوب جديد مكتمل في طبعاتها القادمة إن شاء الله، وثانيا أن تعم الفائدة كل القراء بوصول عمل متكامل لهم.

وأختم هذه الدراسة بالتوصيات التالية:

١ - أقترح على الأخ الزهراني عمل هوامش footnotes لكل الأعلام والمصطلحات التي قد تبدو جديدة على القارئ العادي.

٢ - التخلص من عدد كبير من النصوص غير الضرورية مع الاحتفاظ بالأفكار الواردة فيها والإشارة لمصادرها.

٣ - شروح بعض طرق التدريس التي وردت ومنها طريقة سميث Smith.

٤ - إضافة أعلام التربية الفنية في كل من إنجلترا وفرنسا، فمجهوداتهم هي الأصل لكل ما يجري بالولايات المتحدة.

٥ - إضافة كشاف للموضوعات، وكشاف آخر للأعلام لتسهيل الوصول إليها، مع إضافة ثبت للمصطلحات حتى يخرج الكتاب في صورة علمية دقيقة.

٦ - عرض الكتاب على لغوي مختص لمراجعته وتنقيحه.

المراجـــع

[١] الزهراني، علي بن يحيى. *دراسات في طرق تدريس التربية الفنية*. جدة: دار المسافر، ١٤١٦هـ/ ١٩٩٦م.

[٢] Lauer, David A. *Design Basics*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1985.

[٣] فضل، محمد عبد المجيد. *التربية الفنية، مداخلها وتاريخها وفلسفتها*. الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ١٤١٦هـ/ ١٩٩٦م.

[٤] الزهراني، علي بن يحيى، *في تاريخ التربية الفنية ونظرياتها*. جدة: دار المسافر، ١٤١٦هـ١٩٩٦م.

[٥] Chilvers, Ian. *The Concise Oxford Dictionary of Art and Artists*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

[٦] Wygant, Foster. *Art in American Schools in the Ninteenth Century*. Cincinnati: Interwood Press, 1983 .

[٧] Eisner, Elliot W. *The Role of Discipline Based Art Education in America's Schools*. Los Angeles: The Getty Centre for Education in the Arts, 1985 .

[٨] البعلبكي، منير. *المورد، قاموس إنجليزي عربي*. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩٢م.

[٩] أنيس، إبراهيم، وآخرون. *المعجم الوسيط*. القاهرة: دار إحياء التراث العربي، ١٩٧٣م.

[١٠] فضل، محمد عبد المجيد. «المهارات الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ودور التربية الفنية فيها.» *مجلة جامعة الملك سعود*، م ٤، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية* (٢) ١٤١٢هـ/ ١٩٩٢م، ٣٧٩-٤٠١.

[١١] Lowenfeld, Victor. *Creative and Mental Growth*. New York: MacMillan , 1964.

A Critical Study of al-Zahrani's Works on Art Education

Mohamed Abdel Mageed Fadl

Associate Professor, Dept. of Art Education,
College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This research studies the two books which were written by Ali al-Zahrani and published in 1996. The two books are : "On the History and Theories of Art Education," and "Studies in the Methodology of Art Education." Numerous factors have encouraged the researcher to treat the two books as one unit . Some of these factors are the similarities in form (like the style of writing, the size, the colors, the time of publication), while others are similarities in content, as the two books seem to completely cover the realm of art education particularly in Saudi Arabia . The language of the book was also studied and a few ammendments were made regarding linguistic, grammatical, typographical and transliterational errors. This was done in the hope of introducing the two books in the best form that they deserve, particulary because they are the first books on art education to be written by a Saudi writer.



مجلة جامعة الملك سعود، م ١٠، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٦٥-٨٨ (١٤١٨هـ/١٩٩٨م).

النمذجة في مجال التخطيط التربوي بين النظرية والتطبيق

أنمار مصطفى الكيلاني و محمد عيد ديراني
أستاذان مشاركان، قسم الإدارة التربوية، كلية العلوم التربوية،
الجامعة الأردنية، عمان، الأردن

ملخص البحث. تدعو الحاجة الماسة إلى تعرف أساليب علمية فعالة تخدم أغراض التخطيط التربوي من حيث النظرية والإجراء ومن ثم التوصل إلى خطط فعالة. ومن هذه الأساليب العلمية النمذجة modeling واستخدامها في التربية. وبناء على ذلك، فقد هدفت هذه الدراسة إلى توضيح هذا المفهوم وتقديمه إلى المخطط التربوي ضمن المجالات التالية: مفهوم النموذج، وعلاقة هذا المفهوم بالنظرية وتفاعلهما معا، وأهمية تطوير النماذج في مجال التربية وحل المشكلات. كما هدفت هذه الدراسة إلى تحليل النماذج عن طريق تعرف العلاقات الداخلية للنموذج واستخداماته وأنواعه، وربط النمذجة بالمجال التربوي، والإشارة إلى توظيف النماذج في مجالات التخطيط للتلميذ ولأعضاء هيئة التدريس، ولإيجاد الحلول المثلى لمشكلات التربية. كما قدمت الدراسة للمخطط التربوي مفهوم النموذج المقلد. وكذلك أوردت الدراسة مجموعة من البحوث الأجنبية والعربية التي طورت نماذج أو استخدمتها في مجال التخطيط التربوي. وفي النهاية أوصت الدراسة بأن تستخدم النماذج في مجال التربية وتطوير نماذج جديدة لإدراك تخطيط فعال بناء.

مقدمة

يطور الإنسان عبر السنين معرفة متراكمة نتيجة مروره بتجارب وخبرات عامة وخاصة يورثها إلى الجيل اللاحق لتسهم بالمعرفة الإنسانية، ولذا، فإنه من النادر أن تبقى المبادىء العامة في حياته ثابتة عبر الزمن. فهو يغيرها حسب تفاعله واكتسابه المعارف المناسبة لفهم ذاته وبيئته، وهو يطور مجموعة من المبادىء المجردة التي تشكل بالنسبة له نظرية مكونة من مجموعة من الأسس المتلاحمة التي رسخت في نفسه. وتقوم هذه الأسس بالتهيئة لمبادىء

معرفية تشكل من خلالها النماذج التي يمكن أن يعبر عنها بأنها حدود نظرية أو تشكيلة مكونة من عدة فرضيات. وبما أن النظريات عامة، والعام يصعب قياسه وفحصه، لذلك يلجأ لأخذ بعض الأجزاء الممثلة لهذا العام ليفحص ويقوّم. وباعتبار أن النماذج عبارة عن تعبيرات جزئية للنظريات، لذا يفترض أنه بالإمكان التوصل إلى فحص النظرية، وهذا يتم بعد عملية بناء النموذج وتطبيقه وفحصه. وعلى هذا الأساس ترفض الفرضية أو لا ترفض، أو قد يؤدي كل ذلك إلى دراسات لاحقة لتنمية المعرفة.

يرى بارتون Barton [١، ص ٢٥-٢٦] أن استخدام النموذج يؤدي إلى فحص الفرضية التي بني على أساسها ذلك النموذج ويمكن إعطاء حكم على فرضية ما من خلال نتيجة تطبيق النموذج العملي كما يرى أن العلاقة بين النظرية والنموذج ودراسة النموذج تؤدي إلى نمو المعرفة.

ويرى كينزفتش Kenezevich [٢، ص ٦٠] أن النماذج عبارة عن الجسور التي تصل بين النظرية والواقع العملي لذلك فإن بناء النماذج يعتبر خطوة ضرورية في عملية البحث الإجرائي إذ أنه يقصر الهوة بين ما يدرسه المرء نظريا وبين ما يطبقه عمليا في حياته الوظيفية. ولذلك يمكن تعريف النموذج بأنه: الاتجاه العقلي المولد من مجموعة من المفاهيم المتفاعلة والمتداخلة والتي تملك خاصية التداخل مع العالم الحقيقي. هذا ويرى البعض أن النظرية والنموذج متداخلان مترادفان إذا قدما شيئاً له هدف واحد واضح. ويعرف قاموس وبستر Webster النموذج بأنه: أي شيء مشابه لشيء آخر تماما؛ النموذج مصغر لشيء ما؛ النموذج عبارة عن مثال مقلد [٣، ص ٣١٩].

إن النموذج عبارة عن تمثيل للواقع، وهو جزء مبسط للحقيقة ويشمل الجوانب المهمة التي تساعد في فهم وضبط أفضل للظواهر المدروسة، كما أنه تقريب رمزي للموقف الحقيقي، ولذا فهو ليس تاما لأنه لا يمثل الحقيقة كلها ولكنه إما أن يقدم شيئا فيرمز له بالنموذج للشيء model of أو أن يقدم في شيء ويرمز له النموذج من أجل شيء model for. وفي كلتا الحالتين يعتبر النموذج أداة تفكير وتحليل، وقد عبر عن ذلك كرون Krone بقوله إن النموذج تبسيط مجرد للواقع ويحتاج بناؤه إلى قدرة ذهنية مبدعة [٤، ص ١٠].

إن التخطيط التربوي بحاجة إلى تطوير نماذج وتقليد نماذج تساهم في عملية البحث التربوي والتطوير، وهذا الجانب من المعرفة يشمل في العادة أمورا كثيرة تحتاج إلى تقريب

المفهوم بين ما هو نظري وما هو عملي في الواقع التربوي. والذي يتبادر إلى الذهن عادة أن التربية تعتمد في أغلب الأحيان على الاقتصاد في بناء وتقليد النماذج. والواقع أن هذا القول تدعم صحته أمور ثلاثة هي:

١ - أن ما كتب في موضوع النمذجة في العلوم الاجتماعية قليل جدا، كما أنه يلاحظ أن هنالك عدم رغبة في طرق هذا المجال ضمن ميدان التربية، مما أدى بالتالي إلى محاولة البحث عن مخارج أخرى، فظهر الاعتماد على النماذج الاقتصادية الجاهزة والبحث عن نماذج قريبة من موضوع التربية، والتي كان أقربها للموضوع النماذج الاقتصادية والرياضية.

٢ - يلاحظ أن الكثير من المشاكل التربوية، وخاصة ما يتعلق منها بالإدارة التربوية، تنبع من جذور اقتصادية مما أدى إلى ظهور الحاجة إلى دراسة هذه الجذور والتعمق فيها، بحيث أصبح هنالك أدب وكتابات كثيرة حول مواضيع تربوية اقتصادية متداخلة ومتكاملة، مما أدى بالتالي إلى نشوء فرع جديد من فروع المعرفة يدعى الاقتصاد التربوي، والذي اعتمد على عمليات التقويم الاقتصادية التي يمكن استخدامها في مجال التربية كأدوات تقويم صادقة وثابتة.

٣ - هنالك أوجه واضحة في موضوع التربية يمكن بكل تأكيد تبسيطها إلى مدخلات وعمليات ومخرجات، ومن ثم تشكيلها كنماذج تستعمل فيها سلسلة من المعادلات لحساب هذه الأوجه، وخاصة ما يتعلق منها بالقطاع الإنتاجي production sector، وهذا من الأسباب الرئيسية التي أدت إلى الاعتماد على الاقتصاد والرياضيات في تطوير وبناء النماذج التربوية.

ومع هذا، فيجب ألا نضع في اعتبارنا أن التربية لا يمكنها النمذجة إلا معتمدة على هذين العلمين من العلوم، وإنما هنالك العديد من العلوم التي يمكن الاعتماد عليها لبناء نماذج تربوية فعالة. ما تقدم ذكره سوغ القيام بدراسة نظرية وتطبيقية للنمذجة في مجال التخطيط التربوي تهدف إلى تعريف النماذج وطرق بنائها واستخداماتها العملية في مجال صناعة القرار التربوي.

وعليه يمكن تلخيص مشكلة الدراسة بمحاولة تعرف المقصود بالنمذجة في مجال التخطيط التربوي وكيفية بناء وتطبيق النماذج التربوية.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى تقريب مفهوم النموذج إلى أذهان المخططين التربويين عن

طريق توضيح هذا المفهوم وتعريفه وطرح أهميته وأشكاله واستخداماته وطرق توظيفه في مجال اتخاذ القرارات والتخطيط التربوي. كما هدفت هذه الدراسة أيضا إلى تبيان إمكانية التطبيق العملي للنماذج وطرق تطويرها. وبناء على ذلك يمكن القول إن الدراسة تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - ما المقصود بالنموذج؟

٢ - ما الجوانب النظرية التي تبنى عليها النماذج؟

٣ - ما إمكانية التطبيق العملي للنماذج والتي يمكن أن تستخدم في مجال التخطيط التربوي؟

تحديد المصطلحات

تتطلب الدراسة تحديد المصطلحات التالية وذلك لطرح فهم أشمل لمجرياتها.

- *النموذج model* : تتبنى الدراسة تعريف كنيزفتش للنموذج والذي يرى أن النموذج اتجاه عقلي يتولد من مجموعة من المفاهيم والعلاقات المتداخلة والتي ترتبط مع العالم الحقيقي. والنموذج تمثيل للواقع وتبسيط له يحتاج إلى قدرة مبدعة خلاقة لتشكيله.

- *التخطيط التربوي educational planning* : لتخطيط عملية وضع الأهداف وإيجاد الطرق للوصول إليها [٥، ص ١٠٩]. ويربط هذا التعريف بالتربية فإن التخطيط التربوي يعني استخدام الحكمة في تحديد السياسة التربوية والأولويات لنظام التعليم ([٦، ص ١٣].

- *النظرية والتطبيق theory and practice* : تعرّف النظرية عادة بأنها مجموعة من المسلمات التي تستخلص من إجراءات رياضيةمنطقية تخدم غرض مجموعة من القوانين العلمية. أما التطبيق، فيرتبط بمجال معين من مجالات الحياة تطبّق فيه هذه المسلمات لخدمة أغراض هذا المجال.

حدود الدراسة

تحدد هذه الدراسة بالاعتبارات الأساسية للبحث التربوي، والتي تشمل هنا الدراسة النظرية للنماذج واستخداماتها وأشكالها وتطويرها وتطبيقها في مجال التخطيط التربوي.

منهجية الدراسة

نهجت هذه الدراسة نهج البحث الأساسي والذي اتبع الخطة التالية للوصول لأهدافها:

- المقدمة النظرية
- الهدف والأسئلة
- الأهمية، المصطلحات والحدود
- النماذج، التعريف والبناء والأنواع
- النموذج المقلد
- تطبيقات في مجال التخطيط التربوي
- التوصيات

النمـــاذج

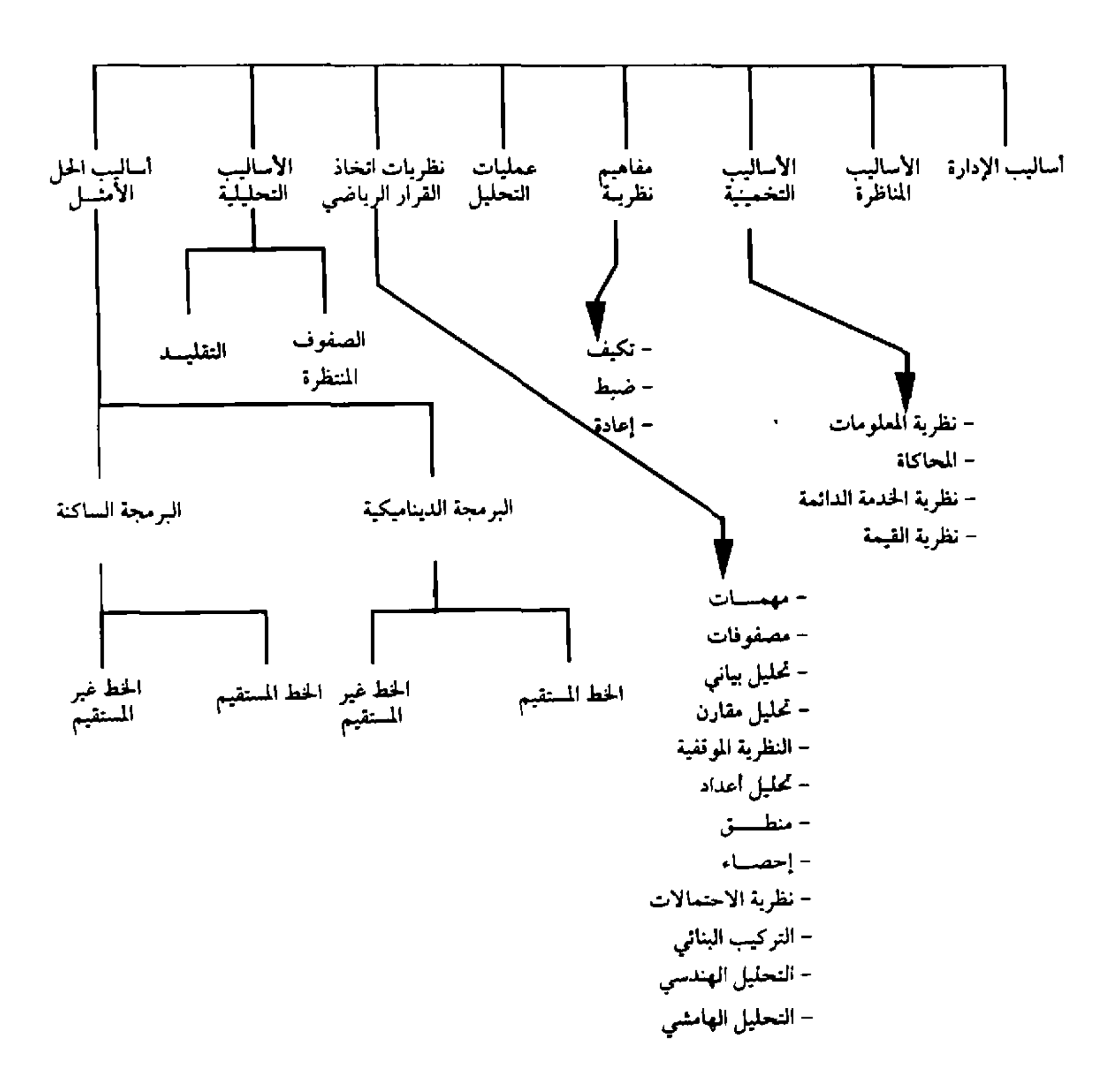
من الجدير بالذكر أن إعطاء تعريف شاف للنموذج ليس أمرا سهلا، وذلك لأن الجهود التي بذلت في مجال التحليل الكمي analytic-quantitative في حقل التربية ما زالت في بدايتها، كما أن هذا المجال بالذات غير مرغوب فيه لدى الكثير من التربويين، إما لصعوبة البحث فيه أو للخوف من الخوض في لجحه. وعلى أية حال، فالنماذج بشكل عام تقسّم إلى قسمين رئيسين هما:

١ - النماذج الضمنيـــة implicit models

٢ - النماذج الصريحة explicit models

ونعني بالنماذج الصريحة الممارسات التقليدية في بناء النموذج، والتي تتكون من تركيب علاقات رياضية بين متغيرين أو أكثر. وتعتبر هذه النماذج تصاميم تجريبية لدراسة علاقات رقمية ضمن الظاهرة التربوية. أما النماذج الضمنية، فهي الأحكام الرقمية التي بنيت على تنبؤات من الظاهرة التربوية حول علاقات من النوع الذي لم يحدد بطريقة رسمية.

إن كلا من النوعين السابقين يعتبر تمثيلاحقيقيا لإجراءات عامة لحل المشكلات problem solving، خاصة إذا استخدما في مجال البحث الإجرائي، هذا المجال الذي يحتوي على أساليب عدة تستخدم في حل المشكلات كما يوضحها شكل رقم ١.



شكل رقم ١ . أساليب حل المشكلات في البحث الإجرائي . بالتصرف من [٧] .

وأساليب حل المشكلات هذه يستخدمها الشخص المعني في نموذجه المطور لكي يقوم بحل مشكلة . وأكثر المشاكل التي تبحث في مجال التربية هي تحديد المصادر ، وتحديد المصادر هذه تستخدم فيها أدوات رياضية يمكن تصنيفها بالتصنيفات التالية :

- الإسقاطات projections في مجال التربية تهتم بإسقاط أعداد السكان وأعداد الطلبة والنسب بين المعلم والطلبة والأعداد لكل جنس والدخل والرسوم .
- البرمجة بوساطة استخدام معادلة الخط المستقيم .

- البرمجة بوساطة استخدام معادلة الخط غير المستقيم.
- نظرية المنفعــة utility theory.

هذه الأساليب السابقة الذكر تدعم من قبل الحقول التالية:

- الإحصاء التقليدي
  - تحليل الانحدار
  - التوزيع التكراري
  - التقديـرات
  - تحليل التباين
  - عمليات اتخاذ القرارات
- النماذج المقلــدة simulation models
- تحليل سعر المنفعة
- نظام التخطيط للبرنامج وميزانيته PPBS
- نماذج الجرد العام
- نماذج خطوط الانتظار queuing models
- تقدير الحاجات
- برامج الزمن ونماذج الممر الحرج CPM
- أسلوب تقويم ومراجعة البرامج PERT
- الخط التوازني LOB
- أساليب أخرى مثل العرض والطلب ومرونة الطلب

وجميع هذه الأساليب السالفة الذكر تخدم غرض عمل النموذج الأساسي، ألا وهو فحص الفرضيات وتنظيم واختيار المعلومات وتقويم الأنظمة وتحليلها أو تقليدها كما تخدم أغراض التنبؤ والتحسين والتعريف والقياس لأبعاد ومتغيرات أي نظام أو ظاهرة مدروسة. كما أن النماذج تخدم غرض الحفز والحث على التجريب وإيجاد بدائل، كما أنها تعتبر شكلا تعليميا جيدا. والنموذج أيضا يعتبر مقللا للمخاطرة وكلفة المشروع القائم.

بنـــاء النمـــاذج

إن المحك الأول الذي يقاس به النموذج هو درجة تمثيله للحقيقة ودرجة الفائدة منه. ففاحص النموذج يضع عادة في اعتباره إمكانية النموذج للقبول acceptability، وكذلك كونه معقولاً credible وذا علاقة بالظاهرة المدروسة relative وفيما إذا كان له بدائل، ومن هنا فبناء النموذج يحتاج إلى مهارة وعلم، مع أن البعض يؤكد أن بناء النموذج هو فن أكثر منه علم ويرى بايمول Baumol [٨، ص ٣٩٣] أن على باني النموذج أن يتوخى فيه تبسيط الحقائق لكي يسمح بإمكانية التحليل المنظم للظاهرة المدروسة التي سيطبق عليها النموذج، فإذا فشل في وصفها أو التنبؤ ببعض متغيراتها فيجب الابتعاد عنه، إذ أنه لن يؤدي إلى توقع العلاقات الكامنة والحقيقية بين أجزاء الظاهرة، هذا التوقع الذي يعتبر الأساس الأول لعمل النموذج. ولذا فبناء النموذج عملية تحتاج إلى مهارة خاصة. ويرى بانج هارت Banghart أن بناء النموذج model construction يجب أن يتبع الخطوات التالية:

- التعريف بالمشكلة أو الظاهرة المدروسة بمصطلحات محددة واضحة بحيث يؤدي هذا التعريف إلى تصنيف كمي للمتغيرات.
- رسم خريطة تدفقية بيانية flow chart تظهر جميع خطوات سير النموذج بالتفصيل.
- رسم جميع المعلومات بيانيا.
- توضيح المشكلة من خلال المعادلات الرياضية وتفصيل كيفية حساب هذه المعادلات.
- فحص هذه المعادلات لمعرفة درجة دقتها ومقدرتها على التنبؤ بسلوك الظاهرة المدروسة [٩، ص ٢٣٣].

هذه الخطوات في بناء النموذج يجب أن تؤدي إلى فهم واضح للإجراءات التي تتبع في تطبيق النموذج. وهذا الفهم ينبع من خلال ما يلي:

١) وصف متغيرات الظاهرة.

٢) وصف العلاقة بين هذه المتغيرات.

٣) وضع القيم التي تحكم هذه العلاقات.

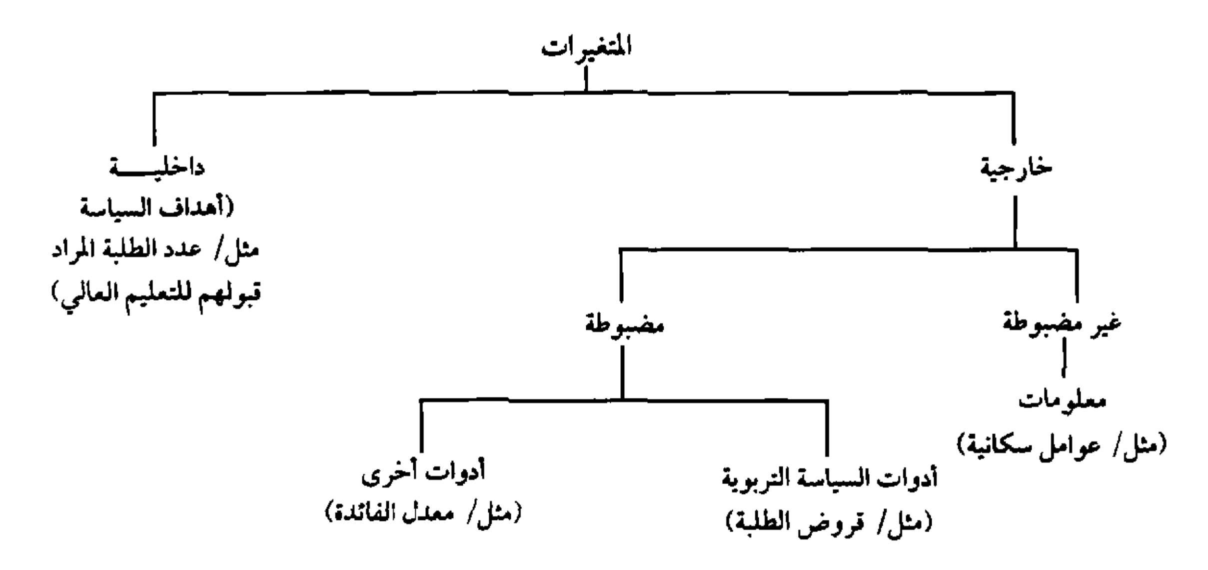
٤) تباين الإجراءات المتبعة التي تؤدي إلى حل المشكلة عن طريق استخدام النموذج.

أما بالنسبة للمتغير variable فهو يعرف على أساس أنه تعبير رياضي يأخذ شكل أية قيمة رقمية وهو رمز في معادلة يمكن استبداله برقم. والمتغيرات في أي نموذج تقسم إلى قسمين:

الأول: متغيرات داخلية endogenous.

الآخر: متغيرات خارجية exogenous.

ويلاحظ أن قيمة المتغيرات الخارجية تؤخذ من خارج النموذج بينما تؤخذ قيمة المتغيرات الداخلية من خلال حل المعادلات التي يتضمنها النموذج، ومن هنا فإن السببية causality تتجه من المتغيرات الخارجية إلى الداخلية. والفرق الجوهري بين المتغيرات الداخلية والخارجية يكمن في كيفية معالجة هذه المتغيرات لا من وجود طبيعة داخلية لها. فمثلا في نموذج ما يعتبر توفير معلمين لمدرسة معينة حدثا معطيا، لذا فهو متغير خارجي. وفي نموذج آخر يبحث في الطلب على المعلمين للمرحلة الابتدائية مما يؤدي إلى تصنيف المعلمين كمتغيرات داخلية تتأثر أعدادهم بمسائل معينة كالرواتب والمسافة مثلا. كما أن المتغيرات الخارجية يمكن أن تكون مضبوطة أو أن تكون غير مضبوطة من قبل صانع القرار decision maker. وتعتبر المتغيرات الخارجية المضبوطة أدوات لصناعة القرارات والسياسة التربوية والتي عن طريقها نتوصل إلى تحقيق الأهداف المرغوب فيها للمتغيرات الداخلية. وشكل رقم ٢ يوضح تصنيف المتغيرات في أي نموذج.



شكل رقم ٢ . أنواع المتغيرات ضمن النماذج. بالتصرف من [١٠].

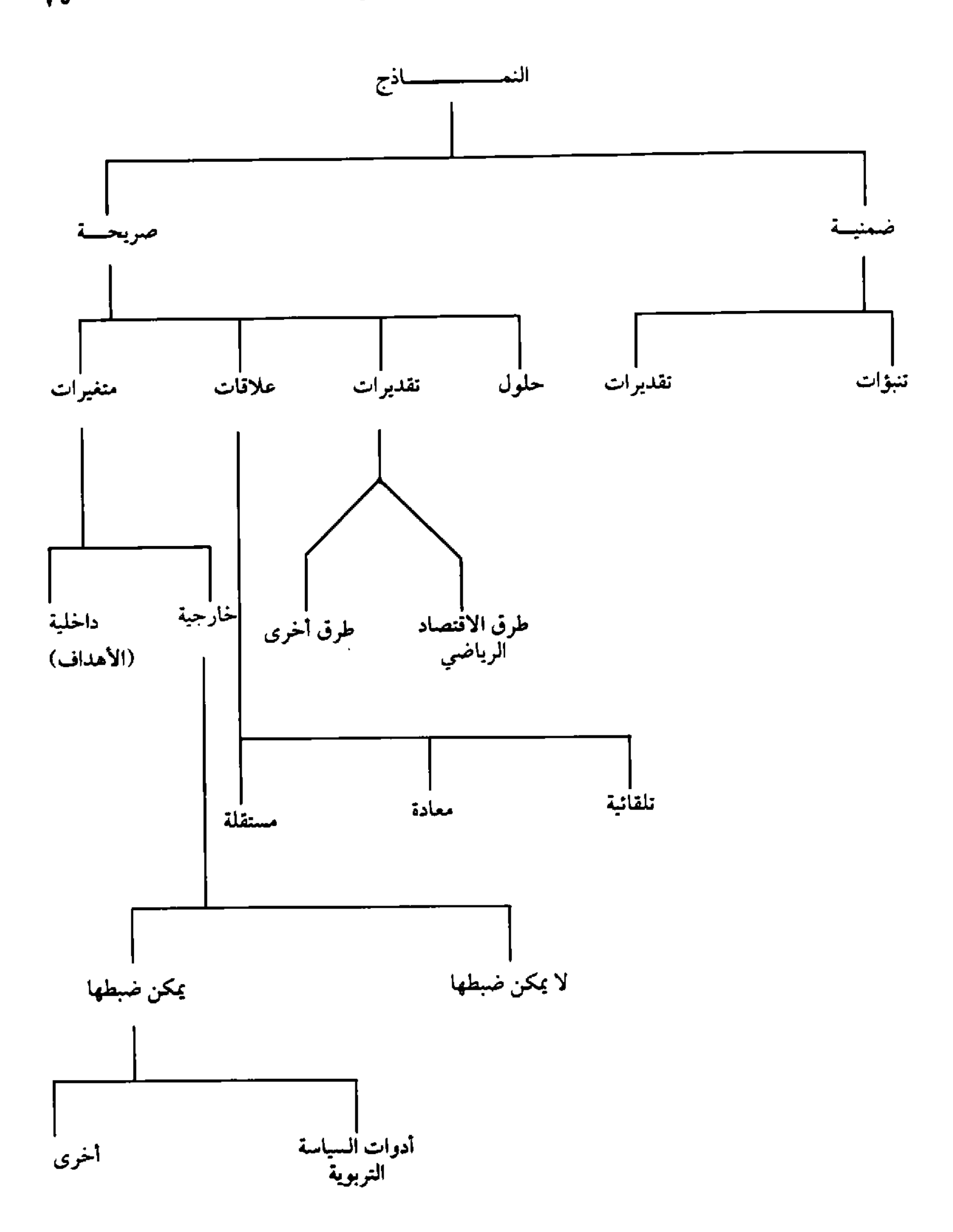
ولفهم أوضح وأعمق للنماذج لا يكفي ترتيب المتغيرات أو تصنيفها فقط، ولكن يجب أن تحدد العلاقات بين هذه المتغيرات، هذه العلاقات يعبر عنها عادة بوساطة معادلات رياضية تظهر طرفين متعادلين في كل جانب من المعادلة وهذه المعادلات تصنف إلى صنوف مختلفة فمنها معادلة الخط المستقيم أو الخط غير المستقيم، أو القطع المكافىء، أو غيرها من المعادلات الأخرى التي تستخدم في مجالات التخطيط التربوي. هذه المعادلات تكون أدوات فحص للعلاقات السالفة الذكر، ولكن هذا لا يعني أنه لا يمكن فحص العلاقات إلا بوساطة الإحصاء، بل من الممكن أن تفحص الأسس التي قام عليها النموذج بوساطة مصادر أخرى، ونعني بها الأشخاص الذين وضعوا هذه الأسس وأعدوها مسبقا.

ولاستكمال حلقة بناء النموذج لا بد من توضيح طريقة حل المشكلة التي بني بسببها النموذج، وهذه تتأتى عن طريق الإجراءات الحسابية للمعادلات والتعليق على طبيعة العلاقات بين المتغيرات. وهنا ينظر إلى مجال الحل solution space وليس إلى النقطة المثالية، وهذا يعني بالطبع وجود حلول كثيرة ضمن هذا النموذج. ومن ثم تأتي المرحلة الأخيرة وهي البحث عن النقطة المثالية optimum point أو الحل الأمثل، وهو اختيار أفضل الحلول المطروحة حسب ما يراه صانع القرار.

وبناء على ما تقدم، فإنه يلاحظ أن عملية بناء النموذج هي عملية متكاملة تؤدي إلى بعضها البعض، وتحتاج إلى فهم عميق لطبيعة العلاقات بين المتغيرات وكيفية الوصول إلى ربطها وحل المشكلة عن طريق حل معادلاتها المكونة للأسس التي يرتكز عليها النموذج. وشكل رقم ٣ يوضح العناصر المختلفة للنماذج.

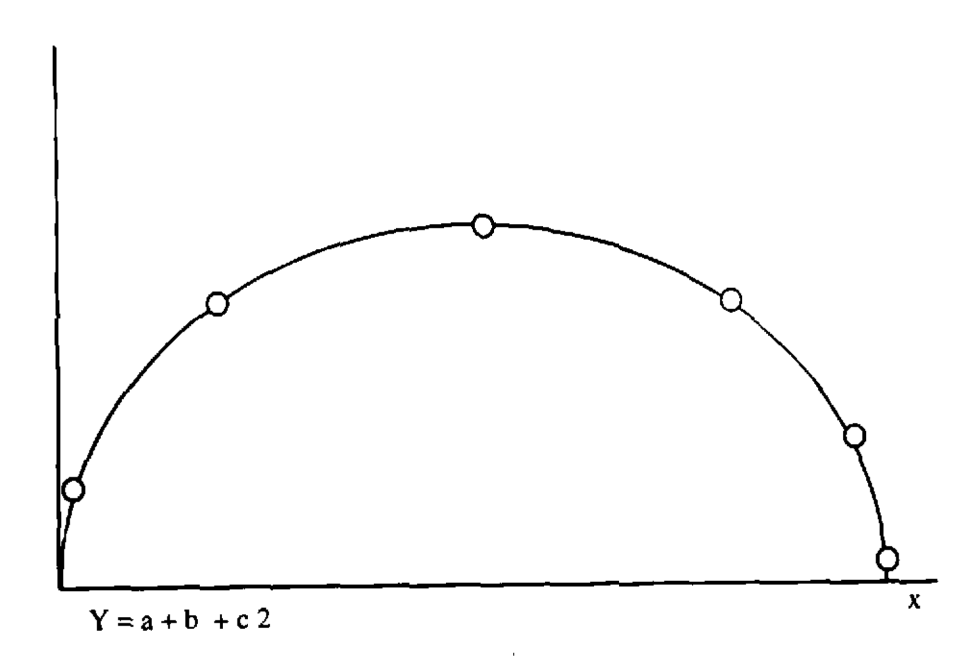
أنواع النماذج

صنف الباحثون في هذا المجال النماذج إلى صنوف يمكن إنجازها بالقول: إن النموذج قد يكون ماديا مثل نموذج لطائرة، أو مفهوميا مثل نموذج الكرة الأرضية، أو مثل نموذج القيمة المتوقعة، أو صوريا كالصور بمختلف أنواعها، أو رمزيا كالهلال أو الصليب، أو ممثلا لشيء مثل الخرائط، أو اقتصاديا. كما يصنف أحيانا على أساس أنه سلوكي وصفي، أو معياري يدل على شيء سيحدث، أو واقعي، أو احتمالي يتضمن عدة احتمالات.



شكل رقم ٣. عناصر النموذج. [١٠، ص ٣١].

وقد يكون ضخما شاملا كبعض النماذج لبعض المجالات الاقتصادية، أو صغير الحجم كالبنية الحقيقة للذرة. وقد صنفها Banghart إلى صنفين رئيسين: الأول النماذج الرياضية mathematical models، والآخر النماذج المناظرة analogy models. فالنماذج المناظرة هي التي تناظر شيئا ما في الحقيقة. والنماذج الرياضية تمثل عادة مفهوما أو موضوعا أو موقفا، وهي تسير على شكل التطبيق التالي. فمثلاً إذا كانت Y تمثل عمل X وكان بالإمكان تقدير قيمة Y فيمكننا بالتالي تقدير قيمة X، وهذا أدى إلى تشكيل عدة أنواع من المنحنيات على شكل نماذج حية مثل نموذج القطع المكافئ الذي يمثل مسار منحنى (مسار قذيفة) لكرة (انظر شكل رقم ٤)[٩، ص ٢٨٣].



شكل رقم ٤ . نموذج مسار قذيفة ممثل للقطع المكافئ.

ويرى كينزيفش أن النماذج يمكن أن تصنف إلى ما يلي [٢، ص ٦٢].

- النماذج المناظرة analog models
- نماذج الاقتران function models
- النماذج الكمية quantitative models
- النماذج النوعية qualitative models

والواقع أن جميع هذه النماذج مترابطة مع بعضها البعض وتعتمد في بعض متغيراتها

على أسس مشتركة، فمثلاً يلاحظ أن النماذج المناظرة تعنى بتمثيل مشابه للخصائص الأساسية للواقع، بينما نماذج العمل يكون لها وظائف شكلت على أساس أعمال ووظائف معينة، بينما النماذج الكمية تقوم وظائفها على تسهيل عملية القياس أو تساعد على الملاحظة كنماذج الاختبارات، والنماذج الكيفية تصنف على أساس الموضوع مثل النماذج الاقتصادية أو التربوية أو الاجتماعية. هذا وقد صنف Deutsch ديوتش النماذج حسب وظائفها إلى أربعة صنوف هي [١١، ص ٣٥٩]:

١) نماذج التنظيم organizing

٢) نماذج ذاتية heuristic

٣) نماذج تنبؤية predictive

٤) نماذج القياس measurative

أما في مجال التعليم فقد صنفت النماذج على الشكل التالي:

أولا: نماذج تحديد المصادر: وهذا النوع من النماذج يرتبط بمدخلات عملية التربية، ويدرس التنبؤ بأعداد الطلبة الذين سيلتحقون بالمدارس والجامعات والمعاهد العليا لمعرفة المتطلبات التي يجب أن تعد لتقابل حاجاتهم. وهذه المتطلبات تصنف على شكل مخرجات تؤدي إلى معرفة النسب بين الطلبة والمعلمين وحجم الصفوف والمصاريف المدرسية والكلفة العامة للدراسة... إلخ. وأكثر هذه النماذج شيوعا من حيث الاستعمالات في أوروبا هو النموذج المسمى CAMPUS وهو اختصار لـ Comprehensive Analytical Methods for Planning in University Systems وهو المناهج التحليلية الشاملة للتخطيط في الأنظمة الجامعية. وهنالك أيضا نموذج آخر وهو RRPM نموذج التنبؤ بالمصادر المطلوبة Resource Requirement Prediction Model، ويبحث هذا النموذج في حساب كلفة كل تلميذ تحت ظروفه الآنية.

ثانيا: نماذج التخطيط للتلميذ: في هذا النوع من النماذج يصنف التلاميذ إلى فئات، ومن ثم تجرى حسابات تنبؤ لأعداد الطلبة الذين سيلتحقون في المؤسسات التربوية المختلفة حسب تصنيفاتهم، وهذه التنبؤات تؤدي بالتالي إلى إعطاء تقديرات رقمية لأعداد المعلمين والإداريين الذين يفترض توافرهم في المستقبل.

ثالثا: نماذج التخطيط للهيئة التدريسية: ينصب الاهتمام في هذا النوع من النماذج على الإجابة عن أسئلة تدور حول توزيع أعمار الهيئة التدريسية، واستخداماتهم،

ومعدلات تقاعدهم، وعدد الأشخاص المثبتين بالخدمة الدائمة tenure ، والنصاب التدريسي للمعلم، وغيرها من الأمور المتعلقة بالمعلمين وارتباطهم بالعمل.

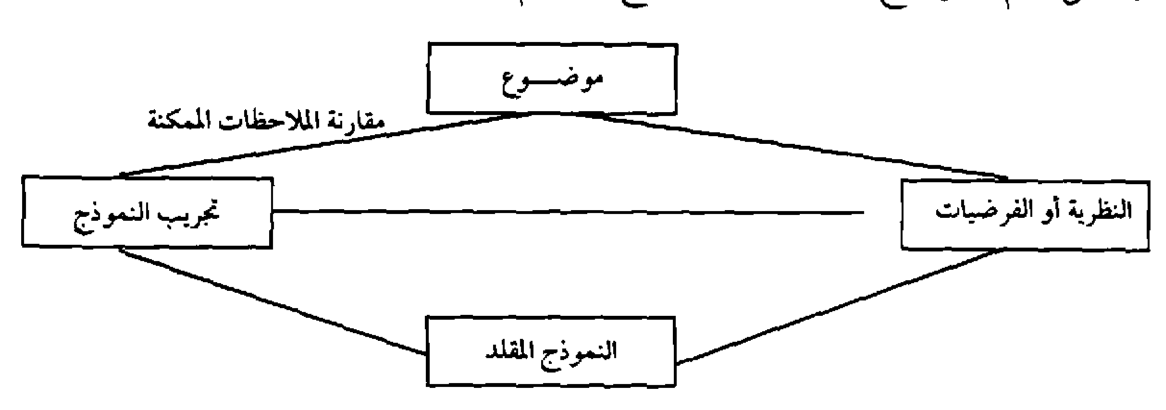
رابعا: نماذج الحل الأمثل: والحل الأمثل يعني إيجاد سياسات ومصادر تعطى أعلى مردود بأقل كلفة لإنتاج معين، على حين تعني بالنسبة للتربية إعطاء أقصى ما يمكن من العوائد بأقل كلفة وجهد ممكن. ونماذج الحل الأمثل هي شكل من النماذج يحتوي في داخله على العديد من النماذج التي تستخدم للوصول إلى هذا الحل.

النموذج المقلد Simulation model

في نهاية التعريف في أشكال النماذج وصنوفها لا بد من التعريف بما يسمى بالنموذج المقلد أو محاكاة النموذج، وهو الذي يتحلى بجميع خصائص النموذج الأصلي، بل ويذهب البعض إلى أنه لا توجد فروق بينهما. ويتصف النموذج المقلد بالخصائص التالية:

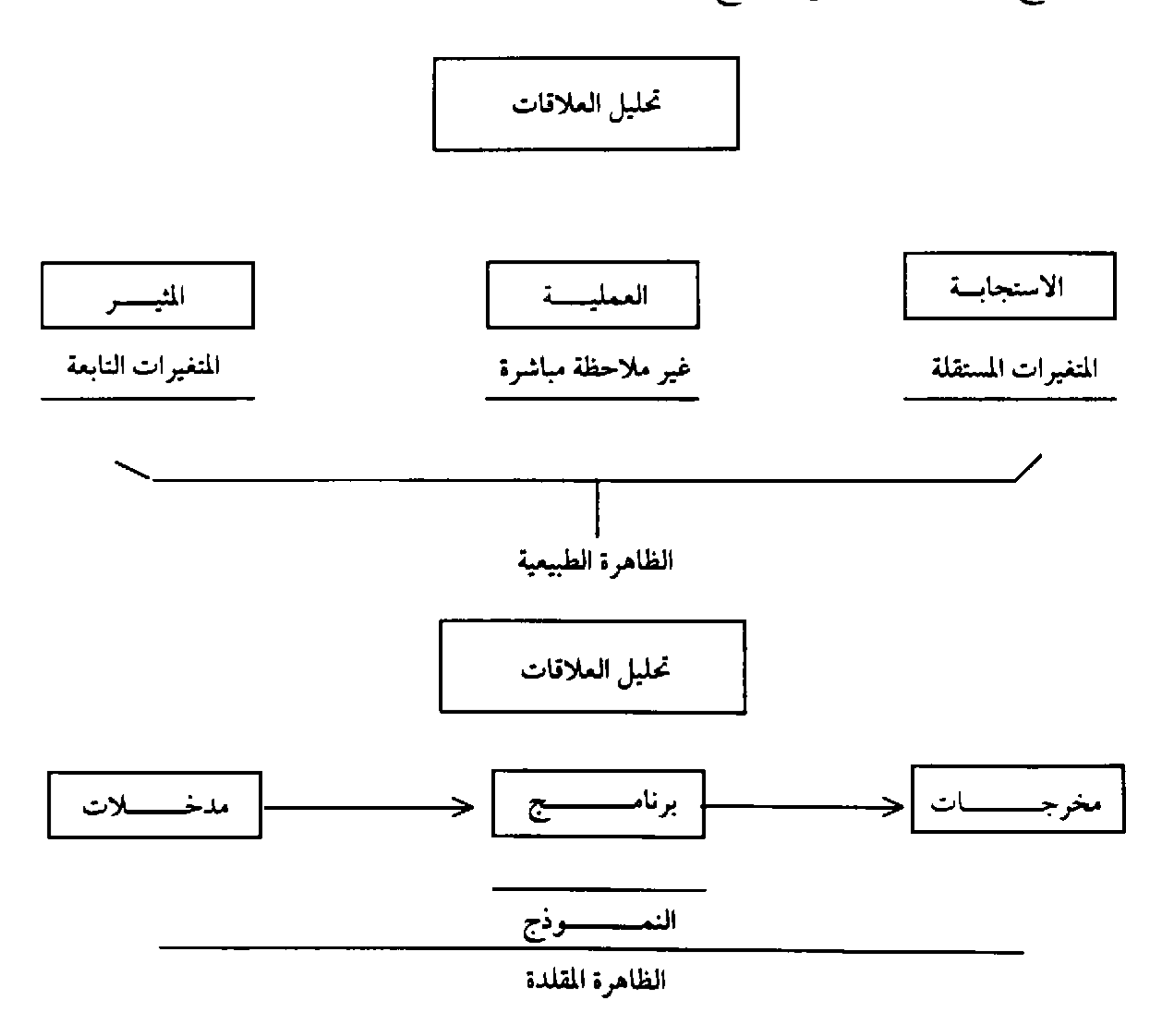
- يهدف النموذج المقلد إلى تمثيل وتقديم جزء أو كل من نظام معين.
- يمكن أن يكون هذا النوع من النماذج مقلدا أو مشكلا من قبل المخطط.
- يكون الوقت أو الكلفة دائما أحد متغيراته.
- يساعد في فهم نظام معين إذ يقوم بواحدة مما يلي:
  - وصف جزئي للنظام.
  - محاولة التنبؤ بالنظام.
  - محاولة تعميم النظرية التي بني عليها النظام.

والواقع أن النموذج المقلد يبنى على أساس خصائص محددة للنظرية أو للفرضيات، وشكل رقم ٥ يوضح العلاقة بين النموذج والنظام والنظرية.



شكل رقم ٥. العلاقة بين النموذج والنظرية.

إن العلاقات التي تربط بين النظرية والموضوع الخاص بالنظام وتجريب النموذج تحتاج إلى دراسة دقيقة من قبل مصمم النموذج، وتحتاج منه إلى دراية جيدة في مجال تحليل العلاقات بين المتغيرات المستقلة والعملية والمتغيرات التابعة للظاهرة المراد دراستها حتى يستطيع بناء النموذج المقلد الذي يود أن يطبقه في أي مجال شاء. والواقع أن العلاقة بين الظاهرة الحقيقية والمقلدة تحتاج إلى تطبيق مركز لخصائص كل منهما، ويطرح ليمان Lehman [١٢] رسما توضيحيا لهذه العلاقة (شكل رقم ٦). إذ يقسم الظاهرة الطبيعية إلى استثارة وعملية واستجابة، والنموذج المقلد يحل محل هذه المتغيرات بالترتيب على شكل مدخلات وبرنامج وعمليات بشكل يوضح العلاقة المراد دراستها وتحليلها.



شكل رقم ٦ . تحليل العلاقة بين النموذج والظاهرة الطبيعية.

تطبيقات النماذج في مجال التخطيط التربوي

إن معظم الدراسات التي أجريت في مجال النظرية والتطبيق في مجال التربية واستخدمت النمذجة الاقتصادية ظهرت في العقد الماضي. ولقد أظهرت هذه الدراسات تفردا جديدا من حيث فعاليتها وجودتها في مجال البحث والمعرفة، هذا وقد لفتت هذه الدراسات باستخدامها النماذج والنماذج المقلدة أنظار الباحثين. وأجمع الكثير منهم على أنها أدوات حيوية مثيرة ودافعة لعملية البحث بشكل عام ولزيادة المعرفة بشكل خاص، مما أدى إلى التوجه لمثل هذا النوع من الأدوات واستخدامه في عمليات استقصاء المعرفة. وفيما يلي بعض هذه النماذج الاقتصادية التي استخدمت في مجالات التخطيط التربوي:

نموذج تنبيرجن وبوسن The Tinbergen and Boss model [١٣]

طور هذا النموذج عام ١٩٦١م وهو يتكون من ست معادلات: تبحث في:

t = الزمن.

v = المجموع العام لإنتاج البلد (الدخل).

N2 = القوى العاملة في المرحلة الثانوية.

N3 = القوى العاملة في المستوى الثالث للتعليم.

m = الجامعات التي دخلت للقوى العاملةN2خلال السنوات الست السابقة.

n1 = عدد الطلبة في المرحلة الثانوية.

n = عدد الطلبة في المستوى الثالث للتعليم.

- تركز المعادلة الأولى على القوى العاملة التي تحمل الشهادة الثانوية والمستخدمة في الإنتاج فقط والتي تطور الناتج القومي.

- المعادلتان الثانية والخامسة تشملان القوى العاملة، وهم الأشخاص الحاليون والأشخاص السابقون بوحدة زمنية معينة، والأشخاص السابقون بست سنوات سالفة، وهي تفترض أن الأشخاص السابقين قد تسربوا عن طريق عوامل النسب المعروفة كالموت والتقاعد.

- المعادلة الثالثة: وتمثل تساوي الأعداد اللاحقة بالأعداد السابقة مطروحا منها الأعداد بالمستوى الثالث.

- المعادلة الرابعة: تشمل عدد الطلبة المستجدين إلى القوى العاملة في المستوى الثالث مساوية للمستوى الثالث في التعليم قبل وحدة زمنية سابقة.
- المعادلة السادسة: تمثل القوى العاملة من المستوى الثالث والتي تشكل من يعملون في الإنتاج وتفترض المعادلة أنها تشكل نسبة في الإنتاج.

إن هذا النموذج يفترض قبول الطلبة كعنصر أساسي وقضية مفروغا منها، إذ أنه يفترض عدم وجود عوائق أو ما يسمى بعنق الزجاجة بالنسبة للقبول في المرحلة الثانوية أو غيرها من المراحل التدريسية. ويشير كذلك إلى أن التربية تساهم بالتطوير الاقتصادي كأساس للاتساع في عملية التعليم. ويعتبر هذا النموذج من النماذج ذات المرونة الكبيرة خاصة فيما يتعلق بالتداخل بين عناصره وتغيراته. ومع هذا فقد أصابه الانتقاد حيث إنه يتجاهل نسب النمو المختلفة بين عناصر الاقتصاد، كما أنه يتفاعل مع السمات الإنسانية والعناصر الاقتصادية كمتغيرات متساوية الخصائص. هذا وقد استخدم هذا النموذج بشكل واسع في كثير من مناطق العالم كأمريكا وأسبانيا واليونان وتركيا.

نموذج كامبيل وسيجل ١٩٦٧م Campbell and Seigel [١٤]

طور هذا النموذج لدراسة الطلب على التعليم العالي. ويقوم هذا النموذج على استقصاء أعداد الطلبة الذين قبلوا في التعليم العالي مستخدما متغيرات عادية في الاقتصاد كالدخل الاقتصادي والكلفة، وذلك لتوضيح مسار الطلب على التعليم خلال فترات زمنية محددة.

نموذج كوفمان وكرون ١٩٨٠م Kaufman, Carron [١٥]

طور كوفمان وكرون نموذجا يقدم احتمالات عديدة لاتخاذ قرارات تربوية في مجالات البرامج التعليمية من حيث كلفتها وتوظيفها، وذلك ضمن برامج تربوية متعددة. وقد قدما طريقة لتقويم البرامج التربوية عن طريق التنبؤ بتوظيف هذه البرامج كل على حدة معتمدين على إمكانية توظيف هذه البرامج في الصف، بمعنى هل هي مطلوبة ويمكن توظيفها أم لا؟

نموذج بلسنر ورفاقه Plessner-Fox-Saugal [١٦]

يعتبر هذا النموذج من النماذج الشاملة، وهو يعطي فترة أربعة أعوام دراسية ويبحث

في تحديد المصادر للمستوى الجامعي، ويهدف إلى البحث في الاقتطاعات الممارسة على دخل الفرد (الطالب) الحياتي وإيجاد الحد الأدنى والحد الأعلى لهذه الاقتطاعات . وقد قسم هذا النموذج الطلبة إلى المجموعات التالية :

- طلبة البكالوريوس
- طلبة الماجستير
- طلبة الدكتوراه وهم ثلاثة أنواع :
  أ - من يتلقون تعليما جامعيا
  ب - المعلمون الطلبة
  جـ - من يتلقون دعما من مجالس البحث العلمي

هذا وقد ركز هذا النموذج على إيجاد النقطة المثالية لتحديد مصادر المعلمين الجدد أيضا .

نموذج شيفلبين Schiefelbein model [١٧]

يركز هذا النموذج المطور عام ١٩٧٥م على التالي :

- المشكلات التربوية .
- السياسات التربوية .
- العلاقة بين التربية الرسمية والتدريب أثناء الخدمة .
- المستويات التربوية الدنيا .
- الحواجز القائمة أمام قبول الطلبة في التعليم العالي .
- دراسة توزيع الطلبة على مراحل التعليم حسب الأعمار .

هذا وقد هدف هذا النموذج بشكل رئيسي إلى إيجاد الحد الأدنى للكلفة التعليمية للطلبة في مستوى تعليمي في دولة تشيلي خلال فترة زمنية مع مقابلة ذلك بالوضع الاقتصادي والاجتماعي المرغوب فيه .

أما في العالم العربي، فقد أجريت دراسات طبقت نماذج في مجال التخطيط التربوي، ومن هذه النماذج ما يلي :

- دراسة عبد الوهاب خياطة وفريد البستاني بعنوان « النماذج الاقتصادية وتطبيقها لتقويم حاجات التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية، » وذلك عام ١٩٦٧م .

وقد تألف النموذج المطبق من ستة متغيرات حددت منحنيات تطور المتغيرات التربوية وغرض الدراسة بيانات خاصة ببعض المؤشرات التي تقيس الطاقات البشرية والنمو الاقتصادي في سوريا [١٨، ص ١٠٢].

– دراسة صليبا روفائيل بعنوان «النماذج الكمية في تخطيط مستقبل التربية في الوطن العربي،» وذلك عام ١٩٨١م، والتي هدفت إلى وضع مفاهيم بينت على أساسها نماذج كمية طبقت في مراحل تعليم مختلفة [١٩].

– دراسة أنمار الكيلاني عام ١٩٨٥م بعنوان «تطوير نموذج لاتخاذ قرار تربوي بشأن قبول الطلبة في مرحلة التعليم العالي.» تكون النموذج من ثلاث خطوات، الأولى تم فيها جمع المعلومات للسنوات العشر الماضية حول أعداد الطلبة الناجحين في شهادة الدراسة الثانوية العامة، وأعداد الطلبة المقبولين في المؤسسة التعليمية العليا، وحول كلفة الطالب الواحد ودخل أسرته السنوي. ثم قام الباحث بمعالجة البيانات واستخراج النسب بين كلفة الطالب والدخل، وبين أعداد الطلبة الناجحين في الثانوية العامة وأعداد الطلبة المقبولين في المؤسسة التعليمية العليا. وفي المرحلة الثانية تنبأ الباحث بأعداد الطلبة المتخرجين من الثانوية العامة وأعداد الطلبة المقبولين في المؤسسة التعليمية العليا. أما المرحلة الثالثة، فقد تمثلت في استنتاج القيمة المثلى ثم الوصول إلى القرار الرشيد بالاعتماد على النسب المستخرجة [٢٠].

– وفي دراسة قام بها باجس الصليبي عام ١٩٨٨م بعنوان «تطوير نموذج كمي للتخطيط للمرحلة الثانوية في الأردن للسنوات الدراسية من ٨٧/ ١٩٨٨م وحتى ٢٠٠٠/ ٢٠٠١م.» بحيث يمكن عن طريق هذا النموذج الوصول إلى النقطة المثلى التي يمكن عن طريقها الوصول إلى القرار الأمثل بشأن أعداد الطلبة المقبولين في كل نوع من أنواع التعليم الثانوي في الأردن [٢١].

– قام نسيم الصناع عام ١٩٨٩م بدراسة هدفت إلى وضع أنموذج رياضي لدراسة الإنتاجية بحيث تجيب عن الأسئلة التالية:

١ – ما العدد الأمثل من الطلاب الذين يسجلون في كل كلية لتكون الإنتاجية أكبر ما يمكن؟

٢ – ما القيمة العظمى لعدد المدرسين لتكون الإنتاجية أعلى ما يمكن؟ وما التكاليف/ مدرس المقابلة لذلك؟ وما القيمة العظمى لعدد الطلبة لتكون الإنتاجية أعلى ما يمكن؟ وما

التكاليف المقابلة لذلك؟

٣ - ما نسبة التغير في الإنتاجية خلال الفترة ١٩٧٧ - ١٩٨٧م؟

وقد أخذت الدراسة الكلفة المتكررة كمدخل وكذلك عدد المعلمين؛ أما عدد الطلاب فقد أخذ كمخرج ليدل على كمية التعليم [٢٢].

- قام سلطان سعيد عبده المخلافي عام ١٩٩٠م بدراسة بعنوان « تطوير نموذج كمي للتنبؤ باحتياجات التعليم الثانوي في الجمهورية العربية اليمنية خلال الأعوام الدراسية من ٨٩/ ١٩٩٠م وحتى ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦م. » وبعد تطبيق النموذج أشارت النتائج إلى تزايد الحاجة إلى زيادة عدد طلبة التعليم الثانوي العامة لمواجهة الاحتياج في خطط التنمية المستقبلية [٢٣].

- في دراسة قامت بها الباحثة امتثال السقا (١٩٩٥م) بعنوان « تطوير أنموذج لتحديد الأولويات في التخطيط التربوي، » بينت الباحثة إمكانية الاعتماد على هذا الأنموذج لتحديد الأولويات في مجال التخطيط التربوي ثم الأولويات الملحة والعاجلة، وقد استطاعت تطوير أداة علمية ليستخدمها صانع القرار [٢٤].

خاتمـــة وتوصيـات

يظهر الأدب السابق درجة أهمية النماذج للتخطيط التربوي، وذلك ضمن مجالات أساسية تشمل: تقدير الحاجات التربوية وتشمل هذه الحاجات، والمناهج وحاجات التلاميذ، وحاجات المجتمع، وحاجات المعلمين والكوادر العاملة. كما وتشمل أيضا الاستخدامات في مجال اتخاذ القرارات والتخطيط للأبنية المدرسية وتدريب الكوادر البشرية.

ما تقدم ذكره في هذه الدراسة أوضح مفهوم النمذجة من خلال كونها تمثيلا حقيقيا لإجراءات يتم من خلالها حل المشكلات التربوية المتعلقة بالتخطيط التربوي، إذ يمكن استخدام هذه النمذجة في أساليب الإدارة النوعية والكمية، وعمليات تحليل القرارات، وأساليب الحل الأمثل، والتنبؤ بأعداد الطلبة والمدرسين، وحل مشكلات الأبنية المدرسية، وتحليل عمل المعلم والإداري والمشرف التربوي وجميع من يعمل ضمن الإدارات التربوية العليا والوسطى والدنيا. كما قدمت الدراسة إجراءات عملية لبناء النموذج الذي يمكن استخدامه في مجال التخطيط التربوي ابتداءمن التعريف بمشكلة التخطيط، ومرورا برسم الخرائط التدفقية، والمعلومات البيانية، والمعادلات الرياضية، وفحص هذه المعادلات،

وتصديق النموذج، ومن ثم تطبيق النموذج في مجالات متعددة ودول متعددة، مثل نموذج CAMPUS الذي طبق في أوروبا، ونماذج التخطيط للتلميذ ولأعضاء الهيئة التدريسية ونماذج الحل الأمثل. هذا وقد طبقت نماذج متعددة في العالم العربي، منها نموذج خياطة والبستاني في سوريا ونموذج روفائيل في الوطن العربي ككل ونموذج الصليبي والسقا في الأردن.

وكتطبيق في مجال التربية في دولة عربية قدمت الباحثة بتول القضاة [٢٥] نموذجا لتخطيط القدرة الاستيعابية للجامعة الأردنية للأعوام ٩٢-٢٠٠٢م. أدت الحاجة لهذا النموذج إلى تطويره، فكان أن درست حجم الإقبال وسعة الجامعة والطاقة الاستيعابية، وبنيت على أساس كل ذلك معادلات رياضية حددت فيها إمكانية القبول وحجمه.

وبناء على كل ما تقدم يمكن أن توصي الدراسة بأن تولي النماذج واستخداماتها في مجال التخطيط التربوي ضمن الحقول التالية:

أ - تخطيط صناعة القرارات التربوية وذلك بإشراك الجهات التالية:

- الإدارة المركزية
- متخصصو المناهج
- الفلاسفة والعلماء بمواضيع الدين والفلسفة والاجتماع والاقتصاد والتاريخ والتربية والإدارة
- مختصو الوسائل التعليمية
- أولياء الأمور
- الجهات الحكومية المعنية

ب - تخطيط استراتيجيات التعليم والتعلم

جـ - تخطيط المناهج

د - تخطيط الأبنية والموازنات

هـ - تخطيط القبول والتسجيل

وفي النهاية يمكن القول إن التخطيط عملية عقلانية تحتاج إلى أدوات علمية موضوعية ليسير المخطط على هداها حتى يصل إلى تحقيق الأهداف التي ارتبطت بالخطة منذ بدايتها.

المراجـع

[١] Barton, R.F. *A Primer on Simulation and Gaming*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc., 1970.

[٢] Kenzevich, Stephen. J. *Administration of Public Education*. 2d ed. New York: Harper and Row, 1975.

[٣] Euralnik, David, ed. *Webster's New World Dictionary*. New York: Simon & Schuster, 1993.

[٤] Krone, Robert, M. *Systems Analysis and Policy Sciences*. New York: John Wiley and Sons, 1980.

[٥] Beeby, C.E. *Planning and Educational Administrator*. Paris: UNESCO, 1980.

[٦] قيس المؤمن وآخرون. *التنمية الإدارية*. عمان: دار زهران للنشر، ١٩٩٧م.

[٧] O.R. 15 Year Index. Baltimore: ORSA, 1970.

[٨] Baumol, William, J. *Economic Theory and Operation Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1991.

[٩] Banghart, Frank, W. *Educational System Analysis*. Toronto: MacMillan, 1969.

[١٠] OECD. "Mathematical Models for the Education Sector." Paris: OECD, 1973.

[١١] Deutsch, Karl W. " On Communication Models in the Social Sciences." *Public Opinion Quarterly*, 16, no. 3 (1952).

[١٢] Lehman, R. *Computer Simulation and Modeling*. New York: John Wiley and Sons, 1977.

[١٣] Tinbergen, J., and H. C.Boss. *Economic Models of Education*. Paris: OECD, 1961.

[١٤] Campbell, R., and B.V. Siegel. "The Demand for Higher Education in the United States, 1919-1964." *American Economic Review*, 57 (1967).

[١٥] Kaufman, R., and T. Carron. "Utility and Self- Sufficiency in the Selection of Educational Alternatives." *Journal of Instructional Development*, 1 (1980), 1-7.

[١٦] Plessner, Y., K. Fox, and B.C. Sanyar. "On the Allocation of Resources in a University Department." *Metroeconomics*, Sep.-Dec. (1968), 1-6.

[١٧] Schiefelbein, E., and R.G. Davis. *Development of Educational Planning Models and Application in the Chilean School Reform*. Lexington, Mass.: D.C. Heath and Company, 1975.

[١٨] خياطة، عبد الوهاب، وفريد البستاني. «النماذج الاقتصادية الرياضية وتطبيقها لتقويم حاجات التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية.» *صحيفة التخطيط التربوي*، ٥، ع ١٣ (١٩٦٧م)، ١٠٢-١١٥.

[١٩] روفائيل، صليبا. «النماذج الكمية في تخطيط مستقبل التربية في الوطن العربي.» *مجلة التربية الجديدة*، ٨، ع ٢٣، (١٩٨٣م)، ١٣-٢٢.

[٢٠] الكيلاني، أغار. «تطوير نموذج لاتخاذ قرار تربوي بشأن قبول الطلبة في مرحلة التعليم العالي: دراسة في مجال التخطيط التربوي.» *دراسات*، الجامعة الأردنية، ١٢، ع١١، (١٩٨٥م)، ٦١-٦٧.

[٢١] الصليبي، باجس. «تطوير نموذج تربوي كمي للتخطيط للمرحلة الثانوية في الأردن للسنوات الدراسية ١٩٨٧-١٩٨٨ وحتى ٢٠٠٠-٢٠٠١م.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة

الأردنية، عمان، ١٩٨٨م.

[٢٢] الصناع، نسيم يعقوب. «تطوير أنموذج رياضي لدراسة الإنتاجية في الجامعات الأردنية للسنوات ١٩٨٧-١٩٨٨م وحتى عام ٢٠٠٠-٢٠٠١م.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٨٨م.

[٢٣] المخلافي، سلطان سعيد. «تطوير نموذج كمي للتنبؤ باحتياجات التعليم الثانوي في الجمهورية العربية اليمنية خلال الأعوام الدراسية ١٩٨٩-١٩٩٠م وحتى ٢٠٠٥-٢٠٠٦م.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٩٠م.

[٢٤] السقا، امتثال أحمد. «تطوير أنموذج لتحديد الأولويات في التخطيط التربوي.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٩٥م.

[٢٥] القضاة، بتول. «تخطيط القدرة الاستيعابية للجامعة الأردنية للأعوام ٩٢/ ١٩٩٣ - ٢٠٠١/ ٢٠٠٢م.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٩٢م.

Modeling in the Field of Educational Planning

Anmar M. Kaylani and M. Eid Dirani

Associate Professors, Department of Educational Administration,
College of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan

Abstract. Necessity requires the identification of effective, scientific techniques to serve the purposes of educational planning in terms of theory and practice in order to develop effective plans. One of these techniques is modeling and its use in education. This study aims at explaining this concept and presenting it to the educational planner within the following contexts: the modeling concept and its relation to theory and their interaction, and the importance of developing models in the fields of education and problem solving. It also, aimed at analyzing models through the identification of the model's internal relations, its uses, its types, and the connection of modeling with planning; and to point out the utilization of models in the fields of planning for the students and faculty members, and to find optimal solutions to educational problems. This study also introduced to the educational planner the concept of simulation models, and provided a set of Arabic and foreign studies in which models were used and developed in the field of educational planning. The study recommended the use of models in the field of education, and the developing of new models to obtain constructive and effective planning.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٠، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٨٩-١١١ (١٤١٨هـ/١٩٩٨م).

الدافعية النفسية في العقيدة الإسلامية

مروان إبراهيم القيسي

أستاذ مشارك، قسم أصول الدين، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

ملخص البحث. تبدو أهمية هذا البحث في محاولة الباحث استخلاص معالم لنظرية الدافعية النفسية في العقيدة الإسلامية. ولتحقيق تلك الغاية يناقش الباحث طبيعة الدافعية الإسلامية ودورها في توجيه الدوافع الإنسانية المختلفة. كما يتعرض في البحث لخصائص الدافعية الإسلامية التي تميزها عن غيرها من أنواع الدافعية.

مقدمـــــة

تكاد تكون دراسة السلوك الإنساني أحد أهم الموضوعات النافعة والمهمة والضرورية في حياة المجتمعات والأمم. فالإنسان هو ذلك الكائن الذي سخر الله له ما في السموات وما في الأرض. ووفق سلوكه وتصرفاته تتحدد كثير من الأمور التي تخصه وتخص غيره من الأفراد. بل وتؤثر في المخلوقات الأخرى وفي البيئة والكون.

وسلوك الأفراد لا يتأتى من فراغ. فإنه ينشأ ويتكون نتيجة قيام الفرد بالاستجابة إلى دوافع مادية ومعنوية، من داخل الفرد ومن خارجه. وهذه الدراسة محاولة لكشف اهتمام العقيدة الإسلامية بالدوافع وطريقة تعاملها مع تلك الدوافع.

أهمية البحث

يعد موضوع الدافعية من أهم موضوعات علم النفس والعقيدة على حد سواء. إذ

لا يكاد يخلو فعل إنساني من دافع . لذا كان من الضروري دراسة الدوافع وتحليلها لما لذلك من آثار على ميادين الحياة كلها من إنتاج وتدريس وتربية وقيادة للجماعات . فالموضوع مهم لصانع القرار والمعلم ومدير المصنع . . . إلخ . وبالنسبة للعقيدة، فقد ربطت الأعمال بالنيات . فلا يُقبل عمل بدون نية . ولا يمكن لعمل من الأعمال الشرعية أن يؤثر في سلوك المسلم إذا خلا من النية (الدافع) .

أسئلة الدراسة

هل يمكن القول إن هناك تصورا إسلاميا واضح المعالم محددا للدافعية ودورها؟ وإن كان هناك مثل هذا التصور ، فما المراد بالدافعية من وجهة نظر العقيدة الإسلامية؟ وما دور الدافعية الإسلامية في التأثير في سلوك الأفراد وفي توجيه وترشيد الدوافع الأولية والثانوية؟ وما هي خصائص مثل تلك الدافعية؟

الدراسات السابقة

تناول موضوع النية كثير من شراح كتب الحديث النبوي ، ولا سيما عند تعرضهم لشرح حديث (إنما الأعمال بالنيات) . وأبرز أولئك الشراح ابن حجر العسقلاني في الجزء الأول من كتابه *فتح الباري* . ونظرا لأهمية النية في الشريعة بعامة فقد تناول بحثها عدد من العلماء قديما وحديثا فأفردوها في كتب . من أولئك السيوطي الشافعي في كتابه *منتهى الآمال في شرح حديث إنما الأعمال* ، وأحمد بن إدريس القرافي المالكي في كتابه *الأمنية في إدراك النية* . ومن المحدثين عمر سليمان الأشقر في رسالته للدكتوراه وهي مطبوعة بعنوان *مقاصد المكلفين فيما يتعبد به لرب العالمين* .

ولقد خصص محمد قطب في كتابه *في النفس والمجتمع* فصلا عن النفس والجسم تكلم فيه بصورة إجمالية عن العلاقة المتبادلة بينهما . وفي كتابه *دراسات في النفس الإنسانية* يرى محمد قطب أن الدوافع كلها يمكن تلخيصها في دافع واحد هو حب الحياة . وأنها بعدئذ تتفرع وتتشعب في كل اتجاه . فحب الحياة هو المحرك الأكبر لما يصدر عن المرء من نشاط . وهو يشمل فرعين رئيسين هما : حفظ الذات وحفظ النوع ، وتتفرع عن هذه فروع أخرى . ويفرق محمد قطب بين الدوافع والضوابط ، ويصف الأخيرة بأنها فطرية تولد مع

الإنسان لكنها لا تظهر في مبدأ الأمر كما تظهر الدوافع، لأنها في حاجة إلى مساعدة خارجية ليتم لها النماء والنضج.

وفي كتابه *الحديث النبوي وعلم النفس* يبحث محمد عثمان نجاتي في فصل كامل دوافع السلوك في الحديث النبوي، ويقسمها إلى دوافع فسيولوجية ودوافع نفسية وروحية. ويبحث في العلاقة بين الدافع والانفعال والصراع بين الدوافع ووسائل السيطرة عليها وانحرافها وطرق علاجها.

الدوافع من وجهة نظر علم النفس

للدوافع تعريفات عديدة عند علماء النفس. منها أن «الدوافع حالات أو حاجات فيزيولوجية أو نفسية تكمن في الفرد، وتجعله ينزع إلى السلوك في اتجاه معين لتشبع الحاجات. وقد يطلق عليها أسماء من نوع الغرائز والحاجات أو أسماء من نوع الميول والرغبات. ولكنها في كل الحالات تظهر على شكل طاقة أو حاجة داخلية محرضة ومحركة ويمكن أن تكون شعورية أو لا شعورية» [١، ص٦٦].

إن التعريف الآنف الذكر يتعامل مع الدوافع والحاجات باعتبارها أشياء واحدة. لكن من الباحثين في علم النفس من يفرق بينهما، فيقول عبد الرحمن عدس: «نظرا للصلة الوثيقة بين الحاجة والدافع، فقد فهم البعض أنهما اسمان لنفس الشيء الواحد، واستخدمهما بعض علماء النفس بنفس المعنى. وللتمييز بينهما يستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على الحالة الفيزيولوجية للخلايا الناجمة عن الحرمان، بينما يستخدم مفهوم الدافع للدلالة على الحالة السيكولوجية الناجمة عن الحاجة والتي تدفع الفرد للسلوك باتجاه إشباع الحاجة. وبهذا يمكن القول إن الدافع هو الجانب السيكولوجي للحاجة» [٢، ص٢٧٢].

والحاجات التي يعمل الإنسان جاهدا لإشباعها عديدة، منها الحاجة للطعام والماء والنوم والدفء والبرودة، والحاجة للأمن والسلامة والحماية من المرض، والحاجة للنشاط، والحاجة للتقدير الاجتماعي والانتماء، والحاجة للتعبير عن الذات وتوكيدها، والحاجة لارتياد البيئة والتعامل مع ما فيها رغبة في الحذر من المخاطر، والحاجة للعمل، والحاجة للجنس، والحاجة للشعور بأن للفرد قيما وآمالا ومثلا عليا وأهدافا مستقبلية.

ومن الباحثين من ينظر للدوافع بمعناها الأكثر شمولية واتساعا، فيرى أن كلمة دافع

«تدل على كل ما يحرك أو يحفز أو يدفع الإنسان إلى القيام بعمل ما أو نشاط ما. وهكذا نجد أن الدوافع تعني: الحوافز والبواعث والمثيرات والحاجات والانفعالات والعادات والأهداف والمطامح والآمال لأنها جميعا تدفع المرء إلى سلوك معين، وأداء نشاط معين لتحقيق ما يرتبط بها من غايات» [٣، ص٥٥٥]. وقد ذهب إلى ذلك أيضا مصطفى فهمي إذ يقول: «إن المدلول الحرفي لكلمة (دافع) يتضمن كل ما سبق من حيث إنه يتضمن معنى التحريك أو الدافع» [٤، ص٣٩].

أنواع الدوافع

يقسم علماء النفس الدوافع إلى مجموعتين رئيسيتين هما:

١- الدوافع الأولية، وتسمى الدوافع الأساسية أو الفطرية أو الطبيعية أو العضوية أو الغرائز. وتتمثل أهميتها في احتفاظ الإنسان بكيانه العضوي، وذلك مثل دافع الجوع والعطش أو لحفظ نوعه مثل دافع الجنس. فهذه الدوافع وأمثالها لا يتعلمها الفرد ولا يكتسبها، وإنما يولد وهي معه رحمة من الله تعالى به، لأنه بدونها لا ينمو ولا يؤدي جسمه وظائفه الحيوية، وبها يمكنه أن يؤدي حاجاته الضرورية تلقائيا، وبها يحمي حياته من الضرر والخطر.

٢- الدوافع الثانوية وتسمى أيضا الدوافع المكتسبة أو الاجتماعية أو البيئية. وهي بخلاف الدوافع الأولية ليست ضرورية لاستمرار حياة الفرد ولا لبقاء نوعه. وهي أيضا تخص الإنسان دون الحيوان. وهي مكتسبة يكتسبها الفرد خلال عملية التطبيع الاجتماعي، وتعتمد على خبرات الفرد. ومنها ما هو عام بين الأفراد، وبعضها الآخر شخصي يتميز به أفراد دون أفراد، مثل حاجة صاحب هواية لإشباع حاجته [٥، ص ص ١٨٤-١٩٥].

ومن الأمثلة على الدوافع الثانوية دافع التقليد، وحب الاستطلاع، وحب الاجتماع، والميل إلى السيطرة وتأكيد الذات، والحاجة للحنو والانتماء والنجاح وغيرها. فالدوافع الثانوية دوافع ذاتية شخصية ودوافع نفسية واجتماعية.

أهمية الدوافع في حياة الإنسان

تأتي أهمية الدوافع - أولية كانت أم ثانوية - من كونها الجانب الأهم والأقوى في

سلوك الفرد. فهي المحرك لكل سلوك يقوم به المرء في حياته. ومن هنا كان التعرف على دوافع الأفراد وتحليلها ووضع العلاج للسلبي منها مهما في ميادين الحياة كلها، في السلم والحرب، وفي التعليم والإنتاج، وفي الصناعة والزراعة، وفي إدارة المؤسسات وتدبير شؤون الأسرة، وقيادة الجماعات، وفي بناء العلاقات الاجتماعية، كي يتناسب وينسجم مع السلوك الأمثل، وتوجيه المكتسب الاجتماعي منها وجهته الصحيحة. وبمعرفة الدوافع يتمكن المرء من فهم نفسه وفهم الناس. ومن هنا كان موضوع الدوافع موضوعا يهم صانعي القرار السياسي والاقتصادي والقيادات الاجتماعية والدينية والمسؤولين عن المؤسسات التعليمية وغيرها، وكذلك الأفراد والآباء والأمهات.

الدوافع والدافعية من وجهة النظر الإسلامية

لا يمكن إنكار أو استجواب الحقيقة التي مفادها أن سلوك الإنسان يصدر عن دوافع مختلفة متنوعة طبيعية أو مكتسبة، وأن هذه الدوافع ضرورية من حيث إنها تحفز الفرد وتدفعه لمواجهة مصاعب الحياة.

والإسلام يقر ويعترف بالدوافع الأولية لدى الفرد، إذ هي ضرورية لاستمرار الحياة البشرية على الأرض، فإنه يعمل على أن تؤدي هذه الدوافع وظائفها دون مبالغة ودون أن تتجاوز حدودها، وبحيث تظل في حدود الغايات التي خُلقت من أجلها، وهي بقاء النوع وحفظ الفرد، وبحيث تظل وسائل لتلك الغايات، لا أن تصبح غايات بحد ذاتها. فنحن نأكل لنعيش ولا يجب أن نعيش لنأكل. وكذلك إشباع دافع الجنس وسيلة لبقاء النوع وخفض التوتر، ولا ينبغي أن يصبح غاية، لأن النتائج عندئذ تكون وخيمة، كما هو الحال الآن عند كثير من أمم العالم الغربي. وهكذا القول بالنسبة لبقية الدوافع الأولية، لا ينبغي تنميتها وزيادة إشباعها دون حدود، وإنما ينبغي العمل على ضبطها وترشيدها. فوجودها ضروري ومهم، وإشباعها كذلك، ولكن إطلاقها دون قيود، وتجاوزها لمهامها التي خلقت من أجلها ضار ومُدمر.

أما الدوافع الثانوية المكتسبة، فإقرار الإسلام لها أمر لا يُشك فيه، إذ هي حقائق لا يستطيع أن ينكرها أحد. لكن الإسلام يريدها أن تكون منسجمة مع الغاية التي من أجلها خلق الإنسان، ومحققة لها، بحيث تنصب كلها في سبيل تحقيق تلك الغاية. وبحيث

تكون حياة الفرد كلها وإمكانياته ودوافعه مسخرة في سبيل تحقيقها، كما قال تعالى: ﴿قل إن صلاتي ونسكي ومحياي ومماتي لله رب العالمين﴾ (الأنعام، ١٦٢). والمراد بالغاية التي نتكلم عنها عبادة الله. قال تعالى: ﴿وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون﴾ (الذاريات، ٥٦).

إن عبادة الله تعالى بمعناها الواسع، وهي تحقيق العبودية والطاعات لله بكل ما يريد، يمكن أن توصف بأنها الباعث الرئيس الأول والأخير في حياة المسلم. فهي الموضوع الذي يهدف إليه ويوجه إليه استجاباته. أما الدوافع الأولية والثانوية، فإنها بعد جعلها منسجمة تماما مع تلك الغاية، تعد الوسائل التي يسعى بها الفرد للوصول إليها وتحقيقها.

إن رضا الله ومحبته ينبغي أن تكون الحاجة الأولى والأخيرة التي يسعى المسلم إلى إشباعها. وما يختلج في نفس الفرد من رغبات، وما يسعى إلى تحقيقه من أهداف ينبغي أن يكون منسجما ومؤديا إلى تلك الغاية الكبيرة الأساسية المهمة، بحيث يناضل الفرد في سبيل الوصول اليها، وبحيث تشكل هذه الغاية طموحاته وهمومه وأحزانه، فيواجه المصاعب والمشاق لتحقيقها. فهي التي تُدخل السرور والسعادة عليه ويجنبه تحقيقها الشقاء والحزن.

ولا يعني ما سبق إنكار أو التنكر للدوافع الأولية والثانوية كما هي عند علماء النفس، وإنما يعني توجيهها وتهذيبها وتعديلها لتتناسب مع ما يريده الله ولما يرضي الله تعالى، ووفق ما يريد سبحانه من وسائل بينها شرعه ممثلا في الكتاب والسنة. فإشباع الدوافع الأولية والثانوية أمر مهم في نظر الإسلام. لكن ينبغي أن يكون إشباعا مشروعا بالوسائل التي شرعها الله، ولغايات تصب في الغاية التي من أجلها خلق الله البشر كافة.

إن رضا الله ومحبته ينبغي أن تكون القيمة الباعثية التي يعلقها المسلم على قيامه بسلوك ما. كما أن سلوك المسلم في أي مناسبة ينبغي أن يرتبط بحوافز الأجر من الله وتحقيق رضاه والسعي لجنته ونعيمه وزيادة ميزانه ورصيده من الحسنات. هذا بالنسبة للأخذ بأمر الله. وعند إحجام المسلم عن معصية الله ينبغي أن يرتبط مثل هذا السلوك بحوافز سلبية، وهي تسجيل السيئات في ميزانه والخوف من عذاب الله وغضبه.

وهكذا فليس المراد بالدافعية من المنظور الإسلامي الدوافع الفطرية التي تنتقل للفرد عن طريق الوراثة، ولا الدوافع الثانوية التي يكتسبها الفرد جراء تفاعله مع بيئته الاجتماعية

كالشعور بالواجب. وإنما المراد بالدافعية الإسلامية تلك الدوافع التي يكتسبها الفرد المسلم جراء تفاعله مع تعاليم دينه ومن خلال عملية التربية والتنشئة في أسرته المسلمة وفي مجتمعه المسلم، بحيث يصبح رضا الله ومحبته وثوابه والسعي لجنته والهرب من ناره محور حياته، وبحيث تسخر لذلك الدوافع الأولية والثانوية لديه. ولكن هل الدوافع الإسلامية هي دوافع مكتسبة أم أولية؟

طبيعة الدافعية الإسلامية

كيف يمكن أن نصف الدافعية الإسلامية؟ هل هي أولية فطرية أم ثانوية مكتسبة؟
يقول تعالى: ﴿فطرة الله التي فطر الناس عليها، لا تبديل لخلق الله﴾ (الروم، ٣٠). ويقول صلى الله عليه وسلم: «كل مولود يُولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه.»[١]

والمراد بالفطرة الحالة السوية التامة لا نقص فيها والتي يُولد عليها كل مولود من بني آدم، وهي التوجه لعبادة الله والاستعداد للالتزام بأوامره واتباع وحيه. فدافع التدين الصحيح يصاحب الإنسان منذ ولادته. لكنه سرعان ما يتعرض للاضمحلال نتيجة لظروف البيئة المضادة له، وعدم وجود الظروف الصحيحة التي يمكن أن ينمو فيها ويزدهر. وإلى هذا أشار المصطفى عليه الصلاة والسلام بقوله: «فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه.»

وهكذا فإنه يمكن القول إن الدافع المطلوب من المسلم تحقيقه في نفسه يُولد مع كل مولود. فهو دافع أولي من هذا الجانب. لكن بعد اضمحلاله يصبح السعي لاكتسابه فريضة على كل فرد من أفراد البشرية. فهو من هذا الجانب مكتسب اجتماعي من خلال التنشئة الاجتماعية ومن خلال النمط الثقافي الذي يحياه الفرد المسلم في أسرته وبيئته الإسلامية الكبيرة.

فالدافعية الإسلامية تشترك - كبقية الدوافع - مع غيرها في الأساس الفطري، مثلها في ذلك مثل بقية أنواع الدوافع، ثم تأتي التنشئة الأسرية والبيئة الاجتماعية فتشكلها وتوجهها.

---

١ رواه البخاري في الجنائز (١٣٨٥)، وأبو داود في السنة (٤٧١٤)، وأحمد (٧١٤١) ومالك في الجنائز (٥٦٩).

أهمية الدافعية الإسلامية

من المعلوم أن الإسلام يشترط النية لكل عمل يقوم به المسلم خلال حياته باستثناء الأفعال الاضطرارية كالضحك والبكاء وأمثالهما. فكل عمل لا نية لله منه، أو من ورائه قصد غير الإخلاص لله وطلب رضاه وثوابه، هو عمل لا جدوى من ورائه عند الله، ولا أثر له في إحداث سلوك إيجابي في شخصية المسلم. قال تعالى: ﴿فمن كان يرجو لقاء ربه فليعمل عملا صالحا ولا يشرك بعبادة ربه أحدا﴾ (الكهف، ١١٠). وقال صلى الله عليه وسلم: «إنما الأعمال بالنيات، وإنما لكل امرئ ما نوى. فمن كانت هجرته إلى الله ورسوله، فهجرته إلى الله ورسوله. ومن كانت هجرته لدنيا يصيبها أو امرأة ينكحها، فهجرته إلى ما هاجر إليه.»[٢] قال ابن حجر فيما يرويه عن أبي عبد الله: «ليس في أخبار النبي شيء أجمع وأغنى وأكثر فائدة من هذا الحديث» [٦، جـ١، ص١٧]. وروى أيضا عن البيهقي قوله: «إن كسب العبد يقع بقلبه ولسانه وجوارحه. فالنية أحد أقسامها الثلاثة وأرجحها. لأنها قد تكون عبادة مستقلة وغيرها يحتاج إليها» [٦، جـ١، ص١٧]. وروى عن البيضاوي قوله: «النية هي انبعاث القلب نحو ما يراه موافقا لغرض من جلب نفع أو دفع ضر حالا أو مآلا» [٦، جـ١، ص١٩].

إن إيجاب أن يكون القصد من كل فعل اختياري يقوم به الإنسان هو رضا الله أمر منطقي وهو حق وعدل. إذ لما كان الله هو الخالق والمحيي والمميت والرازق والمدبر لكل شيء، كان من المنطقي والطبيعي أن يكون القصد المراد من الأعمال رضاه وثوابه.

ولا ينبغي أن يكون القصد من العمل رضا الله فحسب، بل ينبغي أن ينضم إليه شيء آخر وهو الحسبة أو الاحتساب، أي طلب الثواب من الله وقصده عند القيام بالعمل. فقد قال النبي صلى الله عليه وسلم: «لا أجر لمن لا حسبة له.» وقال ابن حجر: «الأعمال الشرعية معتبرة بالنية والحسبة. والمراد بالحسبة طلب الثواب.»

ولم تشرع النية عبثا، بل لما لها من فوائد عديدة تعود على الفرد والجماعة. فالنية، التي تمثل الدافعية المكتسبة من وجهة نظر علم النفس، تعد أهم عامل في ارتقاء سلوك

---

٢ رواه البخاري في بدء الوحي (١)، والرقائق (٦٤٩٣)، والقدر (٦٦٠٧)، ورواه مسلم في الإمارة (١٩٠٧)، والترمذي في فضائل الجهاد (١٦٤٧)، والنسائي في الطهارة (٧٥)، وأبو داود في الطلاق (٢٢٠١)، وابن ماجه في الزهد (٤١٩٩)، وأحمد في مسند العشرة (١٦٩).

المسلم. إذ أنها تسمو وتهذب أسلوب تلبيته للدوافع الفطرية والاجتماعية. وهي تمثل حافزا معنويا هاما يدفع بالفرد إلى بذل أقصى طاقاته لإرضاء الله. كما أنها تعينه على تحقيق الغاية من وجوده، فيزول بذلك القلق من حياته.

والدافعية الإسلامية تعد قوة نفسية مؤثرة وفعالة لتجاوز الفرد للعوائق على كافة المستويات وتخطي العقبات وإمداد النفس بأمرين: الصبر على ما وقع والأمل بالمستقبل، وهو ما يعْنيه حسن الظن بالله. ولما كانت العلاقة بين النفس والجسد علاقة متبادلة، فوحدة النفس والجسد أمر لا يمكن إنكاره، فإن كل ما يؤثر في النفس إيجابا، يؤثر على الجسد إيجابا كذلك.

دور الدافعية الإسلامية في توجيه الدوافع الأولية والثانوية

إن الإسلام وهو يُقر ويعترف بوجود الدوافع الأولية والثانوية، يعمل على التأثير فيها بحيث تكون إيجابية مؤثرة ومنسجمة مع الغاية التي خلق من أجلها الفرد.

أما الدوافع الأولية، وهي الضرورية لاستمرار الفرد في تأدية وظائفه الحيوية، فإن تعامل الإسلام معها يتمثل في توجيهها والتحكم فيها وتعديل طرق إشباعها وفقا لمنهج الإسلام في الحياة، وبطريقة تنسجم مع الغاية من خلق الإنسان ووجوده، وبحيث تظل وسائل لاستمرار تأدية الوظائف الحيوية عند الفرد، لا أن تصبح غايات في حد ذاتها.

إن إشباع الحاجات الأولية أمر ضروري كي يتفرغ الفرد لإشباع دوافعه الثانوية. وطرق إشباع الحاجات الأولية ليست سواء عند كل الثقافات والأديان. وبالنسبة للثقافة الإسلامية، فإن طرق إشباع الحاجات الأولية تنسجم مع تحقيق الدافع من وراء خلق الإنسان وإيجاده، ألا وهو عبادة الله والسعي لرضاه وثوابه وجنته، ويتم ذلك عن طريق الالتزام بمنهج التحليل والتحريم. و هكذا فلا يتم تلبية مطالب الدوافع الأولية لمجرد أنها تُلح على صاحبها، بل يكون من ورائها غايات ودوافع أخرى أهم وأسمى منها.

إن التوجيه والترشيد هو السمة التي تتصف بها منهجية الإسلام في التعامل مع الدوافع الأولية. فغريزة الجنس يتم إشباعها عن طريق الزواج المبكر، بحيث تكون الغاية من إشباعها إحصان الفرج وغض البصر و إنجاب الولد الذي يعبد الله ويُوحده. وكل

هذه طاعات لله. وغريزة حب المال يتم إشباعها عن طريق المنهج الإسلامي في جمع المال الحلال لغاية إنفاقه على الأهل قربة لله وعلى الفقراء في سبيل الله وتجهيز ودعم جيوش المسلمين. والشيء نفسه يقال لبقية الدوافع الأولية، بل وللدوافع الثانوية كما سيأتي بيانه. وهذا الأسلوب في تحقيق الانسجام بين الدوافع هو أسلوب رائع كما يشير إلى ذلك فايز الحاج: «إن أسلوب الإسلام النفسي، أسلوب رائع في تجميع الدوافع الإنسانية والطاقات لها وتوجيهها واستسلامها لله جل جلاله. ولا شك في أن وجود فكرة أو عقيدة واضحة شاغلة لذهن الفرد بحيث توجه جهوده لتحقيقها أمر يترتب عليه أرقى أنواع التكامل الخلقي وتكامل الشخصية» [١، ص ٧٤].

إن الدافعية الإسلامية، إذا اكتسبها المسلم بصورة صحيحة وعمل على تنميتها، تصبح لها من القوة ما يجعلها مؤثرة في الدوافع الأولية، تأثيرا واضحا. فالكرم الذي أمر الإسلام به وحث عليه، إذا استولى على قلب المسلم جعل غريزة حب التملك شيئا يمكن السيطرة عليه. والشجاعة وحب الجهاد والموت في سبيل الله يجعل من المسلم إنسانا تهون عليه راحته وطعامه وشرابه. والصائم في الحر الشديد ابتغاء مرضاة الله تضعف عنده حاجته إلى الطعام. وبهذا يمكن لنا معرفة السر الذي كان وراء تحقيق المسلمين لانتصارات في معارك لم يكونوا فيها متكافئين بالعدد ولا بالعدة مع خصومهم، والتاريخ مليء بالشواهد من بدر إلى القادسية واليرموك. ولا عجب في ذلك، فالدوافع النفسية التي تعد الدافعية الإسلامية أقواها، هي الأصل لكل الدوافع الأخرى في حياة المسلم. فلا عجب أن للدوافع النفسية من الأهمية ما ليس لغيرها، فكما يقول عدس: «تلعب الدوافع النفسية دورا كبيرا في حياة الإنسان يفوق في كثير من الأحيان الدور الذي تلعبه الدوافع البيولوجية التي تعتبر سهلة الإشباع إلى حد ما»[٢، ص ٢٧٨]. وفي معرض حديثه عن تكامل الشخصية، فإن مكدوجل يرى أن تكامل الشخصية رهن بشرطين:

١- انتظام ما لدى الفرد من غرائز في عواطف.

٢- انتظام هذه العواطف في بناء تُتوّجه عاطفة اعتبار الذات[٥، ص٧٩].

وفيما يخص الدوافع الثانوية، وأهمها الحاجة إلى التقدير الاجتماعي، والحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى التعبير عن الذات وتوكيدها، فإن الإسلام يتعامل معها كما يتعامل مع الدوافع الأولية، يقر بوجودها، لكنه يوجهها ويُعدلها كي تنسجم مع الغاية

الأولى والأخيرة من خلق الإنسان ووجوده.

فالحاجة إلى التقدير الاجتماعي ضررورية، وإحباطها يؤدي إلى العزلة والاغتراب، وعدم الأمن، واحتقار الذات، والحرمان من الحب، وكره المجتمع، وربما الانتحار. وإشباع الحاجة إلى الانتماء ضروري كذلك، كي لا يشعر الفرد بأنه مُهمَل غير مرغوب فيه، بل مقبول عند جماعته. وإشباع الحاجة إلى التعبير عن الذات ضروري من حيث الحيلولة بين الفرد وبين الخنوع والخضوع والاتكال على الغيروالهروب من التنافس.

إن ما شرعه الإسلام من تشريعات اجتماعية وشعائر وعبادات جماعية وتشريعات أخلاقية عديدة، إنما هو ضمانة كافية لتحقيق الفرد لإشباع دوافعه الثانوية، وفي مقدمتها تقدير الآخرين والشعور بالانتماء. وهذه التشريعات تكفل حفظ الفرد من مضاعفات عدم إشباع هاتيك الدوافع. ومن ذلك ما ورد من الأمر بالذب عن المسلم عند ذكره بسوء حال غيابه، والإصلاح بين المسلمين، ومقابلة الإحسان بالإحسان، وإغاثة الملهوف، وحسن الاستماع، ورد التحية بأحسن منها، وإفشاء السلام، والتعاون على البر، وشكر من يصنع المعروف، وإرشاد من يحتاج للإرشاد، وإكرام الجار والضيف، وإخفاء الصدقة، وستر عورات الناس، وخفض الجناح للمؤمنين، والمصافحة والتزاور في الله، ومواساة المسلمين في مصائبهم، وتوقير أهل الفضل، وحسن الظن بالمسلمين، وتكافلهم، والاختلاط بالناس، واحتمال الأذى، وإدخال السرور على المسلم، والتواضع للمسلمين، وإخبار المسلم بحبه لأخيه، وترك المسلم ما لا يعنيه، وإجابة الداعي، والمشاركة في ا حتفال المسلم بزواجه، والاعتدال في المحبة والكره، إلى غير ذلك.

والمسلم، حتى في حالة إهماله اجتماعيا من قبل الآخرين، فإن عمله بطاعات الله وسعيه لرضاه يُكسبه رضا عن نفسه وعن ذاته يغنيه عن تقدير الآخرين له. بل إن رضا المجتمع وتقديره ينبغي أن يُطرح ويهمل إذا كان على حساب رضا الله عز وجل. فرضا الآخرين ليس غاية ولا يحتاجها المسلم كما يحتاجها غير المسلم وبنفس الدرجة، لأن في رضا الله عنه ما يعوضه في حالة فقدانه لتقدير الآخرين. قال صلى الله عليه وسلم: «من أرضى الناس بسخط الله وكله الله إلى الناس، ومن أسخط الناس برضا الله كفاه الله مؤنة الناس.»[٣]

---

٣ رواه الترمذي في كتاب الزهد (٢٤١٤).

إن المسلم يشبع حاجته إلى تحقيق ذاته بالسعي لرضا الله، وهو أمر سامٍ ونبيل ومطلبه رفيع. بحيث يشعر بالارتياح والسعادة عند طاعته لربه وخالقه ومالك أمره. فيكون كما وصفه رسول الله من تسرّه حسنته وتسوؤه سيئته، وأي تحقيق للذات أعظم من أن يشعر المرء بأنه يعيش لأجل الغاية التي وجد وخلق من أجلها بغض النظر عن رضا الناس عنه وتقبلهم له.

والشيء نفسه يمكن أن يقال بالنسبة للحاجة للانتماء، فالمسلم بانتمائه لدينه وربه يحقق هذه الحاجة على أتم وجه، حتى ولو كان في مجتمع غريب عن مجتمعه بعيد عن وطنه وقومه المسلمين.

وهكذا يزود نظام الدافعية الإسلامية الفرد بضمانات تحول بينه وبين الاغتراب والعزلة واحتقار الذات والحرمان من الحب والخنوع والخضوع والاتكال على الغير.

خصائص الدافعية الإسلامية

للدافعية الإسلامية من الخصائص ما يجعل أصحابها يبذلون الجهود المتتابعة في سبيل تحقيق وإشباع الغرض الذي يشكل غايتهم في الحياة وهو رضا الله تعالى ونيل ثوابه ودخول جنته. فأولى خصائص الدافعية الإسلامية وضوح الغرض المرتبط بها وهو رضا الله تعالى. يضاف إلى ذلك وضوح الوسائل التي يؤدي العمل بها إلى تحقيق ذلك الغرض. فما شرعه الله من أوامر، وما نص عليه شرعه من نواه واضحة، كل ذلك بلغه الرسول لأمته قبل وفاته وبينه وأوضحه قولا وفعلا وممارسة. فكانت أفعاله قدوة واضحة يتبعها المؤمنون. فالغرض واضح ومُحدد، غير متعدد وهو رضا الله. والوسائل محددة كذلك متمثلة في شرع الله، كتابه وسنة نبيه.

ومن خصائص الدافعية الإسلامية حيوية الغرض الذي يسعى الفرد لتحقيقه. ومعلوم أنه «كلما زادت حيوية الغرض زاد الجهد المبذول، واستمر الفرد في بذله حتى يحقق الغرض المنشود. أي كلما كان الدافع قويا كانت المحاولات كثيرة ومتعددة» [٧، ص٧] بحيث يصل الفرد إلى هدفه الذي يسعى من أجله. ومعلوم أنه إذا كان الدافع المرتبط بالسلوك ضعيفا، فإن احتمال ظهور السلوك يكون بالتالي ضعيفا. وقوة الدافعية الإسلامية ضرورية. ذلك أن الصعوبات التي تعترض تحقيق غاية الفرد في الحياة

وطموحاته المرتبطة بتلك الغاية عديدة ومتنوعة. فإن لم يكن الدافع الذي يسوقه لغاياته قويا فإنه لن يتمكن من بلوغها وسيصاب بالإحباط.

وحيث إن قوة الدافع مرتبطة بحيوية الغرض، ولما كان رضا الله هو الغرض الذي يسعى إليه المسلم خلال حياته كلها، فإن ذلك يتطلب استمرارية الدافعية واستمرارية السعي لتحقيق الغرض. وينتج عن ذلك استمرارية السلوك المرتبط بالدافعية. والسلوك الناشئ عن السعي لنيل رضا الله سلوك كله خير. إذ الله لا يأمر إلا بالخير والمعروف ولا ينهى إلا عن الشر والمنكر. وتبدو استمرارية السلوك واضحة في أن المسلم ليس غايته إرضاء الآخرين ولا نيل شكرهم ومديحهم، كما قال تعالى: ﴿إنما نطعمكم لوجه الله لا نريد منكم جزاءً ولا شكورا﴾ (الإنسان، ٩).

إن غاية المسلم هي إرضاء الله، وسبيله في ذلك طاعة الله والإحسان إلى الخلق. فالخلق هم محل الطاعات، لكن غاية الطاعات هو الله. فالله لا يأكل ولا يشرب وليس بحاجة لغيره. إنما يريد أن يُطاع في الإحسان إلى خلقه وإقامة العدل ونشر الخير على أن يكون ذلك وفق أمرين:

١ - أن يكون الغرض الذي يريده الفرد من صنع الخير هو إرضاء الله ولا شيء سواه.

٢ - أن يتم ذلك وفق الوسائل التي شرعها الله في كتابه وسنة نبيه.

ولما كانت غاية المسلم رضا الله لا رضا الخلق ولا شكرهم ولا ثناءهم عليه، فإن هذا يعطي زخما غير منقطع لاستمرار المسلم في عمل الخير وفي القيام بالسلوك الأمثل. وكما قال تعالى في الثناء على أهل الإيمان: ﴿تلك الدار الآخرة نجعلها للذين لا يريدون علوا في الأرض ولا فسادا والعاقبة للمتقين﴾ (القصص، ٨٣). فمن كانت غايته الله لن يتوقف عن فعل الخيرات مع البشر، لأنه لا يتعامل معهم، فليس رضاهم هو الغرض الذي يسعى إليه في تعامله معهم، وإنما هم محل تعامله. أما غايته وغرضه، فإنه رضا الله سبحانه وتعالى. وأي مكروه يناله أو صعوبة تعترضه خلال تعامله معهم لا تفت في عضده لأن في رضا الله عوضا له عن كل فائت. فالدوافع الإسلامية ليست قصيرة المدى وإنما هي دوافع طويلة المدى. ولذا فإنها تؤثر في سلوك الفرد فترة زمنية أطول. والأغراض التربوية بطبيعتها بعيدة غير مؤقتة. ولذا فإن الدوافع الإسلامية دوافع تربوية بالدرجة الأولى.

إن حاجات المسلم النفسية مرتبطة بمدى تحقيقه للغرض الذي يعتقد أنه الغاية من وجوده وحياته. وهو في سعيه لتحقيق ذلك يتحقق له إشباع حاجاته النفسية، مما يؤدي إلى التوازن في أداء وظائفه النفسية. ويختل هذا التوازن كلما عصى المسلم ربه. لكن سرعان ما يعود إلى طبيعته بما فتحه الله له من باب التوبة، وبما ورد من الحث على الاستغفار.

وبالإضافة إلى اتصاف الدافعية الإسلامية بوضوح الغرض وحيويته، فإنها تتصف كذلك بالإيجابية والواقعية. فالإشباع الذي تحققه ليس نفسيا كله. بل هناك حوافز مادية تتمثل في الترغيب في الجنة وما فيها من نعيم، والترغيب فيما تؤدي إليه طاعة الله في الدنيا من نصر ونعم مادية، كما قال تعالى: ﴿إن تنصروا الله ينصركم﴾ (محمد، ٧). وقال تعالى: ﴿ولو أن أهل القرى آمنوا واتقوا لفتحنا عليهم بركات من السماء والأرض﴾ (الأعراف، ٩٦). كما تتضمن حوافز إيجابية أخرى تتمثل في احترام المجتمع المسلم وتقديره للطائعين.

وكما تتضمن الدافعية الإسلامية حوافز إيجابية، فإنها تتضمن حوافز سلبية تتمثل في الترهيب من غضب الله وناره في الآخرة وعقابه ومصائبه في الدنيا لأولئك الذين يحيدون عن أوامره ويتجرؤون على نواهيه.

أما الشمولية، فإنها صفة أخرى من صفات الدافعية الإسلامية. ذلك أن الغرض من دوافع المسلم كلها هو رضا الله تعالى. ومجال وميدان عمل الدوافع هو الحياة كلها بشتى مظاهرها ومواقعها دون استثناء مجال أو ميدان أو موقف أو مظهر منها. فالغاية من وراء إقامة علاقات اجتماعية ينبغي أن تكون تحقيق رضا الله الذي يريد من عباده ذلك. والغاية من ممارسة الزوج الجنس مع الزوجة ينبغي أن تكون رضا الله من خلال قصد تحصين الفرج وغض البصر وإنجاب الولد الذي يوحد الله ويعبده. والغاية من الصبر على مصاعب الحياة يجب أن تكون طاعة الله الذي أمر بالصبر، والغاية من القتال والتضحية بالنفس ينبغي أن تكون إعلاء كلمة الله.

لذا فإنك لاتكاد تجد ناحية من نواحي الحياة صغيرها وكبيرها إلا وتغطيها شمولية الدافعية الإسلامية حتى قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «إنه بكل تسبيحة صدقة، وكل تكبيرة صدقة، وكل تحميدة صدقة، وكل تهليلة صدقة، وأمر بالمعروف صدقة، ونهي

عن المنكر صدقة، وفي بضع أحدكم صدقة، قالوا يا رسول الله: أيأتي أحدنا شهوته ويكون لنا فيها أجر؟ قال: أرأيتم لو وضعها في حرام أكان عليه فيه وزر؟ فكذلك إذا وضعها في الحلال كان له أجر.»[٤] وقال صلى الله عليه وسلم: «تبسمك في وجه أخيك صدقة، وأمرك بالمعروف ونهيك عن المنكر صدقة، وإرشادك الرجل في أرض الضلال لك صدقة، وإماطتك الحجر والشوك والعظم عن الطريق لك صدقة، وإفراغك من دلوك في دلو أخيك لك صدقة[٥].

والدافعية الإسلامية توحيدية بمعنى أنها توحد أفراد الأمة الإسلامية في السعي لتحقيق غاية واحدة هي رضا الله وثوابه، وهي توحيدية أيضا بمعنى أنها توحد الأفراد في طريق واحدة لتحقيق تلك الغاية، إذ لا يُنالُ رضا الله إلا بعبادته كما يريد هو، لا كما يريد كل فرد من الأفراد، ولذا قال العلماء: لا يُعبد الله إلا بما شرع، وشرعه واحد، ومن هنا فإن الأمة تجتمع على الغاية والوسيلة، وبهذا تعمل وحدة الدافعية على تحقيق وحدة الوسائل للوصول لغرض واحد هو رضا الله.

والدافعية الإسلامية توحيدية من جانب آخر، من جانب وحدة السلوك وثباته واستقراره، أي بخلوه من التناقض والتقلب. ولا تحقق الدافعية الإسلامية انسجام الفرد مع نفسه فحسب، وإنما مع غيره من الناس، مسلمين كانوا أو غير مسلمين، بحيث يستطيع أن يُنشيء مع الجميع صلات اجتماعية سوية وصحيحة. والسر في ذلك أنه يسعى بكل أعماله لنيل رضا الله. والله قد وصف نفسه بقوله: ﴿إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغي﴾ (النحل، ٩٠)، ووصفه رسوله بقوله: «إن الله عفو يحب العفو،» وبقوله: «إن الله رفيق يحب الرفق،» وبقوله: «إن الله محسن فأحسنوا،» وقال صلى الله عليه وسلم: «من لا يرحم لا يُرحم ومن لا يغفر لا يُغفر له.»

وهناك مظهر آخر من مظاهر التوحيدية في الدافعية الإسلامية، وهو أن تناسق الدوافع وتنظيمها في منظومة الدافعية الإسلامية، بحيث لا يوجد بينها أدنى حد من التعارض أو التنافر. إن ذلك كفيل بتحقيق وحدة السلوك واستقراره، وكل ذلك يرجع الفضل فيه إلى وحدة الغاية والغرض، رضا الله سبحانه وتعالى، ووحدة السبيل لتحقيق

---

٤ رواه مسلم في الزكاة (١٠٠٦)، وأحمد في مسند الأنصار (٢٠٩٦٢، ٢٠٩٧١).

٥ تفرد به الترمذي في كتاب الصلة والبر (١٩٥٦).

ذلك، شرع الله.

ومن صفات الدافعية الإسلامية أنها تَسمُ وتُميز صاحبها بالطموح لنيل معالي الأمور، فالمسلم همّه عند ربه، وما سوى ذلك يهَوْن عليه أمره. وفي سبيل تحقيق الغرض الأسمى، وهو رضا الله، يتنازل عن إشباع عديد من مطالبه وحاجاته، طمعا في بلوغ الغاية العظيمة الأولى من خلقه. وهذا عامل مهم من عوامل تكامل الشخصية، ففي معرض حديثه عن عوامل تكامل الشخصية من وجهة نظر علم النفس يقول عثمان لبيب: «إن أحد العوامل هو غلبة الأهداف البعيدة على الأهداف القريبة، فالمتكامل من استطاع أن يرجئ أو أن يتنازل عن الإرضاء العاجل لحاجاته ومطامعه طمعا في بلوغ أهداف أبعد وأهم، وهنا يتضح التكامل في انسجام الدوافع وخضوع الأغراض الجزئية لغرض أكبر وأعم» [٥، ص ٧٨].

ومن ناحية أخرى «فإن قرب الغرض أو بعده يؤثر في مواقف التعلم ويعطي الدوافع أهمية» [٧، ص١٥]. فكلما كان الغرض بعيدا، كان الدافع أكثر أهمية، وكانت مواقف التعلم أكثر نفعا وإيجابية.

العلاقة بين الغرض وبين الدوافع والحوافز

الغرض هو ما يسعى الفرد إلى تحقيقه والوصول إليه وإنجازه، والدافع هو المحرك الداخلي للسلوك، فهو ينبع من داخل الشخص، فالدافع هو حاجة لشيء ما، ولكل دافع غرض يحققه ويسعى إليه. أما الحافز، فهو المحرك الخارجي للسلوك، فهو يأتي إذن من خارج الشخص، والحوافز أنواع معنوية واجتماعية ومادية، وإيجابية وسلبية. والحوافز بأنواعها تستهدف توجيه السلوك لتأدية الواجبات في مستوى عال من الأداء كما وكيفا، فالحوافز الإيجابية تكافئ، والحوافز السلبية تردع.

وإذا كان الأمر كذلك، فإن الغرض أو الغاية الأولى والأخيرة عند المسلم هي نيل رضا الله تعالى واجتناب غضبه، ويتحقق ذلك بالاستجابة للحوافز، وهي عند المسلم تتمثل بالوصول إلى أكبر عدد ممكن من الحسنات وأقل عدد ممكن من السيئات، الأمر الذي سيحقق له ويمكّنه من دخول الجنة بما فيها من نعم عديدة

عظيمة، والنجاة من النار، واجتناب نقم الله في الدنيا، والحصول على نعمه وعطاياه فيها. فالترغيب في الجنة في الآخرة والنعم في الدنيا تشكل حوافز إيجابية، والترهيب من النار في الآخرة ومن المصائب في الدنيا تشكل حوافز سلبية.

أما دوافع المسلم التي تعد محركات لسلوكه وتنبع من داخله فكثيرة، أهمها المحبة والرجاء والخوف. أما المحبة فالمراد بها محبة المخلوق للخالق، وتحصل نتيجة لطاعة الله واجتناب معاصيه، وكثرة ذكره تعالى والتقرب إليه بالفرائض والنوافل، ومشاهدة بره ونعمه، وإحسانه وكرمه وتيقن ذلك، فيتكون في قلب الفرد حب لربه يدفعه للسعي لنيل رضاه واجتناب غضبه.

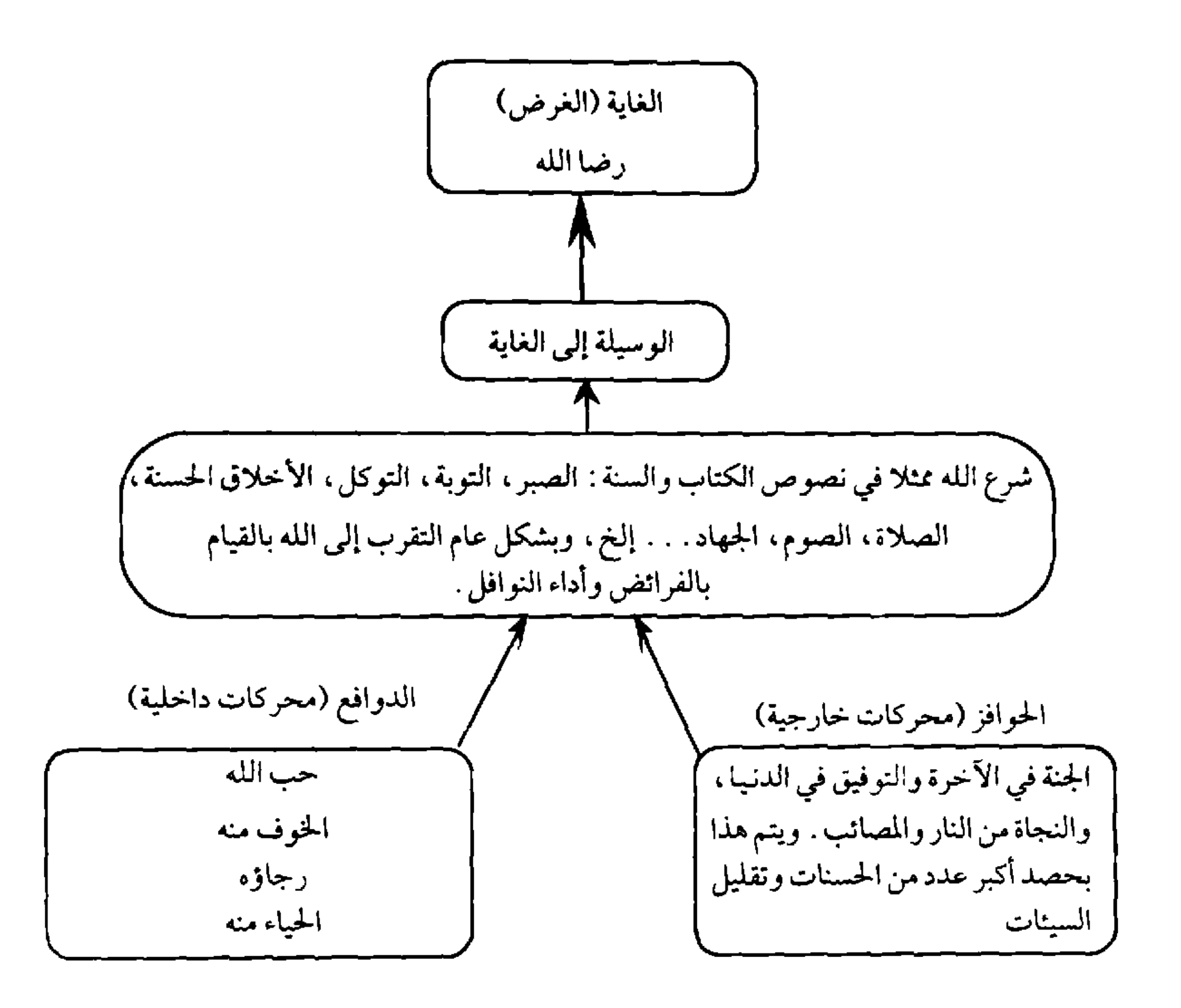
أما الرجاء فهو وازع داخل الفرد يدفعه لطاعة الله طمعا في نيل رضاه ودخول جنته. والخوف وازع داخل صاحبه يمنعه ويردعه عن فعل ما يغضب الله تعالى.

وحيث إن السلوك الأمثل يعتمد على كون الحوافز ثابتة وعامة وموحدة لجميع الأشخاص في جميع الأحوال، كما يعتمد على شدة الحافز وتكراره وسموه، فإنه يمكن القول إن هذه الصفات تتوافر في حوافز المسلم متمثلة في فعل الحسنات واجتناب السيئات، وهي واحدة لجميع المسلمين في جميع الأحوال، وعلى مدى زيادة رصيده من الحسنات، فالحافز متكرر في هذه الحال.

والناظر في الكتاب والسنة يجدهما مليئين بنصوص تعمل على تنمية الدوافع في نفس الفرد ترغيبا وترهيبا لزرع الخوف والرجاء، ويجد عشرات نصوص القرآن التي تبعث في نفس المسلم حب الله كي يسهل عليه أمر اتباع نصوص القرآن، وحب رسوله كي يسهل عليه اتباعه صلى الله عليه وسلم.

كما أن الناظر في نصوص الكتاب والسنة يجد المئات منها مليئة بالحوافز وهي الحسنات واجتناب السيئات في كل ميدان وفي كل موقف من مواقف الحياة.

وقبل أن نسرد أمثلة على ذلك نوضح العلاقة بين الغاية (الغرض) والحوافز والدوافع، والوسائل.



أمثلة على تطبيق الدوافع في حياة المسلم

سبق بيان أن على المسلم في أوجه نشاط حياته كافة أن ينطلق من مبدأ أن الدوافع الرئيسية لأعماله ينبغي أن تكون الخوف من عقاب الله في الدنيا والآخرة، ورجاء الأجر، والجنة؛ كل ذلك لعله ينال رضى الله سبحانه وتعالى. وهو في سعيه لتحصيل ذلك يعمل على حيازة أكبر عدد ممكن من الحسنات ورصدها في ميزانه ليوم القيامة، وتقليل سيئاته لأقل عدد ممكن كي يكون كشف حسابه لصالحه يوم الحساب. والأمثلة على ذلك عديدة.

يحوز المسلم فضيلة الصبر على المصائب رجاء لقاء الله دون خطايا كما في الحديث:

«ما يزال البلاء بالمؤمن والمؤمنة، في نفسه وولده وماله، حتى يلقى الله وما عليه خطيئة.»[٦]

وينِدفع المسلم للدفاع عن ماله رجاء تحصيل الشهادة، وهي منزلة عظيمة في الجنة، كما في الحديث: «من قتل دون ماله فهو شهيد.»[٧] فلا يكون الحافز للدفاع عن المال ذاته بقدر ما يكون نيل الشهادة.

ويندفع المسلم لمخالطة الناس وعدم اعتزالهم رجاء الأجر للحديث: «لا يصيب المؤمن شوكة فما فوقها إلا رفعه الله بها درجة وحط عنه بها خطيئة.»[٨]

ويصبر على موت أولاده رجاء الجنة للحديث: «ما من مسلمين يموت بينهما ثلاثة من أولادهما لم يبلغوا الحنث إلا غفر لهما.»[٩] ويعتني المسلم بثيابه وجسده لأن الله يحب ذلك ففي الحديث: «إن الله تعالى جميل يحب الجمال.»[١٠]

ويحب المسلم بقية المسلمين رجاء الأجر لا لمصلحة ذاتية للحديث: «من سرّه أن يجد حلاوة الإيمان فليحب المرء لا يحبه إلا الله.»[١١] ويقوم المسلم بكل نشاطاته الاجتماعية من تواصل وتناصح وزيارات وكرم مع الناس ابتغاء تحصيل محبة الله فقط، لا التزاما بالعادات الاجتماعية، ولا سعيا لمصلحة شخصية للحديث: «قال الله تعالى: حقت محبتي للمتحابين فيَّ، وحُقت محبتي للمتواصلين فيّ، وحُقت محبتي للمتناصحين فيّ، وحُقت محبتي للمتزاورين فيّ، وحُقت محبتي للمتباذلين فيّ.»[١٢]

والمسلم يحب ويبغض ويعطي ويمنع رجاء تحصيل مزيد من الإيمان للحديث: «من أحب لله وأبغض لله وأعطى لله ومنع لله فقد استكمل الإيمان.»[١٣]

---

٦ رواه الترمذي في الزهد (٢٣٩٩)، وأحمد في باقي مسند المكثرين (٧٧٩٩ ، ٢٧٢١٩).

٧ رواه البخاري في المظالم والغصب (٢٤٨٠)، ومسلم في الإيمان (١٤١)، والترمذي في الديات (١٤١٩)، والنسائي في تحريم الدم (٤٠٨٧)، وابن ماجه في الحدود (٢٥٨٠)، وأحمد في مسند العشرة (١٦٤٢).

٨ رواه الترمذي في الجنائز (٩٦٥) وأحمد في باقي مسند الأنصار (٢٣٦٣٦ ، ٢٥٨٥٣).

٩ رواه البخاري في العلم (١٠٢)، والجنائز (١٢٤٨)، ومسلم في البر والصلة (٢٦٣٤)، والنسائي في الجنائز (١٨٧٣ ، ١٨٧٤)، وابن ماجه في الجنائز (١٦٠٥).

١٠ رواه مسلم في الإيمان (٩١)، وأحمد في مسند المكثرين (٣٧٧٩)، ومسند الشاميين (١٦٧٥٦).

١١ رواه أحمد في باقي مسند المكثرين (٧٩٠٧ ، ١٠٣٦٠).

١٢ رواه أحمد في مسند الأنصار (٢١٥٧٥)، ومالك (١٧٧٩).

١٣ رواه الترمذي في البر و الصلة (١٩٢٤)، وأبو داود في الأدب (٤٩٤١).

ويرفق المسلم بالحيوان وينأى بنفسه عن إيذائه خوفا من النار وطلبا للجنة للحديث: «بينما كلب يطيف بركية (بئر) كاد يقتله العطش، إذ رأته بغي من بغايا بني إسرائيل، فنزعت مُوقها، فاستقت له به، فغفر لها» وللحديث: «دخلت امرأة النار في هرة ربطتها، فلم تطعمها، ولم تدعها تأكل من خشاش الأرض حتى ماتت.»[١٤]

ويخشى المسلم من الذنب وكفران النعمة، فيحرص على أن يظل باستمرار يتدرب على استعمال السلاح استعدادا للحرب للحديث: «من علم الرمي ثم تركه فليس منا.»[١٥] وفي رواية: «فإنها نعمة كفرها.»

ويصبر الأعمى على عماه ويرضى به رجاء الجنة فتهون عليه مصيبته لقوله عليه السلام: «إن الله تعالي يقول: إذا أخذت كريمتيْ (عيني) عبدي في الدنيا لم يكن له جزاء عندي إلا الجنة.»[١٦] ويزهد المسلم في الدنيا طلبا لمحبة لله للحديث: «ازهد في الدنيا يحبك الله.»[١٧]

وينأى المسلم عن سؤال الناس ويعتمد بعد الله على نفسه مستقلا عن الآخرين طمعا في الجنة للحديث: «من يتكفل لي أن لا يسأل الناس شيئا أتكفل له بالجنة.»[١٨]

ويمتنع المسلم عن إيذاء زوجته طمعا في حصول الخيرية عملا بالحديث «خيركم خيركم للنساء.» ويكون المسلم هينا لينا ومطيعا محبا لوالديه طمعا في الأجر ورضى الله الذي قضى بالإحسان للوالدين.

ويمتنع الوالد عن ظلم أولاده عملا بالحديث: «اتقوا الله وأعدلوا في أولادكم.»[١٩]

ويغالب الأب ميله للأبناء على حساب البنات، فيخص البنات برعاية زائدة طمعا في النجاة من النار كي ينجح في الابتلاء (الامتحان) للحديث: «من ابتلي من هذه البنات بشيء، فأحسن إليهن كن له سترا من النار.»[٢٠]

---

١٤ رواه البخاري في بدء الخلق (٣٣١٨)، وابن ماجه في الزهد (٤٢٥٦)، والدارمي في الرقاق (٢٨١٤)، وأحمد في باقي مسند المكثرين (٧٤٩٤).

١٥ رواه مسلم في الإمارة (١٩١٩)، وأحمد في مسند الشاميين (١٦٨٨٥).

١٦ رواه الترمذي في الزهد (٢٤٠٠).

١٧ رواه ابن ماجه في الزهد (٤١٠٢).

١٨ رواه أبو داود في الزكاة (١٦٤٣).

١٩ رواه البخاري في الهبة (٢٥٨٧)، ومسلم في الهبات (١٦٢٣).

٢٠ رواه البخاري في الزكاة (١٤١٨)، وأحمد في باقي مسند الأنصار (٢٤٨٠٤).

وهكذا لو أردنا أن نبين بالأمثلة كيف تعمل الحوافز والدوافع في حياة المسلم الدينية والدنيوية كلها لاحتجنا لعشرات الصفحات. لكن من المهم أن نبين أنه قد وردت النصوص من الكتاب والسنة تتضمن الدوافع في كل جزئية من الصبر على المرض، والإنفاق في سبيل الله، وصلة الرحم، والاتصال الحسي مع الزوجة، والإحسان للجار، والرفق بالبهائم، إلى ما يصعب حصره من المسائل. ونتيجة لحضور دافع رضا الله في أعمال المسلم كلها، ولكون رضا الله مرهون حصوله بحصول الطاعات، ولما كانت طاعات الإله العظيم تتضمن الأخلاق الحميدة والصفات الحسنة والإحسان للخلق فإنك تجد المسلم- إذا اندفع لنشاطات حياته المختلفة سعيا لرضا الله - صابرا كريما ورحيما متفائلا طموحا إيجابيا سويا مجاهدا محسنا مخالطا للناس رفيقا بزوجته وبناته عادلا بين أولاده بارا بوالديه محسنا للحيوان ممتنعا عن كل أذى مواصلا دون كلل لأعمال البر والإحسان.

توصيات الباحث

يوصي الباحث بضرورة الاهتمام بتدريس موضوع الدوافع لكافة المستويات الثقافية والاجتماعية للمجتمعات الإسلامية. وذلك لما لهذا الموضوع من أهمية على مستوى تغيير السلوك نحو الأفضل، ولما له من أهمية في إحداث التوازن النفسي السوي، ولا سيما عند أصحاب المصائب والابتلاء والهموم والأحزان. كما أن موضوع الدافعية مهم لتنمية الطموحات عند الأفراد. ويمكن أن يتم لفت نظر أفراد الأمة الإسلامية لأهمية إخلاص النية واستحضار الغاية من الأعمال، وهي رضا الله وتحصيل الأجر على العمل منه بواسطة الكتب المدرسية وخطب الجمعة ووسائل الإعلام. ذلك أن العمل لا يكون منتجا ومؤثرا إلا إذا كان وراءه دافع كبير ونبيل مثل الدافع لرضا الله ودخول جنته والنجاة من عذابه في الدنيا والآخرة.

المراجع

[١] الحاج، فائز محمد علي. *الصحة النفسية*. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٩٧٧م.

[٢] عدس، عبدالرحمن. *علم النفس العام*. عمان: مكتبة الأقصى، ١٩٨١م.

[٣] زنتاني، عبدالحميد. *أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية*. بيروت: الدار العربية للكتاب، ١٩٨٦م.

[٤] فهمي، مصطفى. *الدوافع النفسية*. القاهرة: مكتبة مصر، ١٩٨٣م.
[٥] فراج، عثمان لبيب. *أضواء على الشخصية والصحة العقلية*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٠م.
[٦] العسقلاني، أحمد بن حجر. *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*. بيروت: دار الفكر، ١٩٩٣م.
[٧] منسي، محمود عبدالحليم. *قراءات في علم النفس*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٢م.

Motivation in Islamic Faith

Marwan Ibrahim Al-Kaysi
Associate Professor, Dept. of Religion, College of Shariah,
Yarmouk University, Irbid, Jordan

Abstract. The significance of this research lies in the researcher's attempt to conclude a theory of motivation in Islam. For this purpose, he discusses the nature of Islamic motivation and its role in influencing the different kinds of human motives. The characteristics of Islamic motivation are also discussed.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٠، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١١٣ - ١٦٥ (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م).

الإنهاك النفسي لدى عينة من العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بمدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات

السيد إبراهيم السمادوني* وفهد بن عبدالله الربيعة**

** أستاذ مشارك و** أستاذ مساعد*

قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تستهدف الدراسة الحالية دراسة الإنهاك النفسي لدى العاملين في مجال الخدمات الإنسانية (التدريس، والتمريض، والطب، ومهنة الأخصائي النفسي، وأيضا العمل الإداري) في ضوء بعض المتغيرات المهنية والديموغرافية (طبيعة المهنة، والجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة). وقد طبق الباحثان مقياس ماسلاش للإنهاك النفسي بعد أن قاما بتعريبه وإعداده ليناسب البيئة السعودية على عينة قوامها ٣٢٩ فردا من العاملين والعاملات بتلك المهن، وقد أعدا صورتين للمقياس إحداهما للمعلم والأخرى لباقي العاملين بالمهن الأخرى. وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- إن العاملين في مجال الخدمات الإنسانية يكونون عرضة للعديد من المؤثرات المرتبطة بطبيعة العمل وظروفه والتي تؤدي إلى حالة من الإنهاك النفسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين في مجال الخدمات الإنسانية في درجة تكرار شعورهم بالإنهاك النفسي.
- إن العاملين بمهنتي التدريس والتمريض كانوا أكثر شعورا بالإنهاك النفسي مقارنة بغيرهم من العاملين بالمهن الأخرى.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين والعاملات في مجال الخدمات الإنسانية في درجة الشعور بالإنهاك النفسي.
- تختلف درجة الشعور بالإنهاك النفسي لدى العاملين في مجال الخدمات الإنسانية باختلاف العمر.

- إن العاملين المتزوجين من كلا الجنسين كانوا أكثر شعورا بالإنهاك النفسي بمقارنتهم بغير المتزوجين.
- تختلف درجة الشعور بالإنهاك النفسي لدى العاملين باختلاف سنوات الخبرة، وقد كانت فئة المعلمين والأطباء والممرضات والخدمة النفسية من ذوي خبرة ٥-٩ سنوات أكثر شعورا بالإنهاك النفسي بمقارنتهم بالفئات الأخرى.

وقد نوقشت تلك النتائج في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة.

المقدمـــــة

إنّ التطور المستمر الذي يشهده العالم اليوم في مختلف الميادين يعكس بوضوح تزايد المسؤوليات أو المهام المطلوبة من الفرد بشكل عام وفي المجال المهني على وجه التحديد، ويعكس كذلك ازديادا مطردا في حجم وعدد المؤسسات التي توفر الخدمات للمواطنين كالتعليم والعلاج والتعامل الإيجابي مع المشكلات النفسية والاجتماعية على اختلاف أنواعها. وتعتمد تلك المؤسسات على مجموعة من المهنيين المتخصصين الذين يفترض فيهم القيام بعملهم بطرق تتسم بالفاعلية والاهتمام [١، ص ٩].

وعلى الرغم من أنّ الغالبية العظمى من المهنيين في المؤسسات الاجتماعية ينظرون إلى أنفسهم على أنّهم يقومون بعمل إنساني، ولديهم الرغبة المطلوبة، إلا أنّ الوقائع الخاصة بالحياة داخل تلك المؤسسات جعلت تلك المهن ضاغطة، نظرا لوجود معوّقات في بيئتها تحول دون قيامهم بدورهم بصورة كاملة [٢].

وقد تبين من نتائج الدراسات والبحوث أنّ تعرض بعض المهنيين للضغوط عند ممارستهم للمهنة يجعلهم يشعرون بالعجز عن تقديم العمل المطلوب وبالمستوى الذي يتوقعه الآخرون منهم، مما يؤدي إلى تكون مشاعر سلبية نحو أنفسهم ونحو عملهم، ويشعرون دائما بالإرهاق الانفعالي والتعب ونقص في الإنجاز الشخصي، الأمر الذي يؤدي بهم إلى حالة من الإنهاك النفسي [٣ - ٦].

لذا فإنّ أكثر المهنيين عرضة للضغوط النفسية هم أولئك الذين يشغلون وظائف ذات صلة بالجمهور مثل الطب والتمريض والتدريس والصحة العقلية والنفسية والمحاماة والشرطة والعاملين في الحقوق المدنية والمحاكم الشرعية وغيرها من المهن. كما أنّ معظم المهنيين الأكثر التزاما في عملهم وإخلاصا له يكونون أكثر عرضة للإنهاك النفسي من

غيرهم . ولظروف خارجة عن إرادتهم ، قد يضعف أداؤهم ويقل عطاؤهم .

وقد حظي موضوع ضغوط العمل job stress باهتمام متزايد من الباحثين خلال العقود الثلاثة الماضية ، ويرجع هذا الاهتمام إلى ما تتركه الضغوط النفسية من آثار سلبية على سلوك المهنيين وموقفهم تجاه عملهم ومؤسساتهم ، فتبدأ الضغوط النفسية بحالة من الإحباط ثم يصحبها حالة من القلق ، فالإرهاق الانفعالي منتهيا بحالة من الإنهاك النفسي [٧ ؛ ٨ ، ص ص ٢١-٢٢] .

وقد أشارت نتائج دراسات كثيرة إلى أنّ الضغوط النفسية في محيط العمل - ضغوط العمل - ناتجة من إحساس المهنيين بعدم التقدير والاغتراب وعدم وضوح أهداف العمل ومسؤولياته . كما أن تكرار التعرض لضغوط العمل يجعلهم يشعرون بحالة من الإنهاك النفسي والرغبة في تغيير ذلك العمل [٦ ، ص ٢٦ ؛ ٩ ، ص ص ٣١-٣٤] .

إن طبيعة العمل الذي يقوم به المهني الذي يعمل في قطاع الخدمات الإنسانية تجعله يقضي معظم الوقت مع عملائه ، ويكون على اتصال مباشر ومستمر معهم بهدف تقديم المساعدة لهم ، وقضاء حاجاتهم ، بغض النظر عن الضغوط التي يتعرض لها في سبيل تحقيق تلك الرغبة . وكان نتيجة استمرار شعوره بالإنهاك النفسي تدني مستوى أدائه وعطائه ، وعدم قدرته على السيطرة على انفعالاته وإصابته بكثير من الاضطرابات السيكوسوماتية .

وسوف يستعرض الباحثان الآراء المختلفة حول مفهوم الإنهاك النفسي ومصادره - مسبباته - من خلال النماذج المفسرة له وآثاره السلبية .

تعريف الإنهاك النفسي وطبيعته

باستعراض التراث السيكولوجي للضغوط النفسية وما يتبعها من آثار سلبية على الأفراد يتبين لنا أنّ مصطلح الإنهاك النفسي قد ظهر في السبعينات من هذا القرن ، وكان الفضل في ظهور هذا المصطلح لفرويدنبرجر Freudenberger [١٠ ، ص١٥٩] في نيويورك لكي يعبر به عن حالة الإرهاق (الإجهاد) البدني والانفعالي الناشئة من ظروف العمل . كما استخدمته ماسلاش وباينز Maslach & Pines [١١] في كاليفورنيا عندما حاولتا التعرف على الآثار المترتبة على استمرار التعرض للضغوط النفسية في مختلف المهن . ثم أصبحت

دراسة الإنهاك النفسي أكثر شيوعا في الثمانينات، ووردت لهذا المصطلح مجموعة من المفاهيم النفسية واستخدمها العديد من الباحثين ليعبروا عنه بأنّه نتيجة للضغط المزمن في مجال العمل الاجتماعي.

والإنهاك النفسي كما تعرفه ماسلاش Maslach [١٢، ص٦٥]: «حالة نفسية تتميز بمجموعة من الصفات السلبية كالتوتر وعدم الاستقرار والميل للعزلة والاتجاهات السلبية نحو العمل والزملاء.» كما تشير ميري Merey [١٣] إلى الإنهاك بأنه «حالة نفسية تصاحب الفرد نتيجة تفاعله مع المواقف البيئية الضاغطة والأفراد في التعامل معهم، وتؤدي به إلى استنفاد الطاقة الانفعالية والقدرة الجسمية.»

ويتفق فورني Forney وزملاؤه [١٤، ص٤٣٦] مع ميري في تعريفها للإنهاك النفسي، حيث أشاروا إليه بأنّه «الحالة التي يصل إليها الفرد بعد أن يستنفد كل السبل الممكنة في التعامل مع المطالب الزائدة على قدراته وإمكاناته. وفي هذه الحالة يشعر المهني بحالة من التعب ويكون مستهلكا تماما انفعاليا وجسميا وسلوكيا وعقليا.» ويشير كل من كارجر Karger [١٥] وفرايزن Friesenوزملاؤه [١٦] إلى الإنهاك النفسي على أنّه مشكلة يعاني منها العاملون في قطاع الخدمات الإنسانية، والتي تحدث نتيجة تعرضهم للضغوط في بيئة العمل، وقلق خفي يظهر في أعراضه السلبية المتمثلة في الاضطرابات الجسمية مثل تقلصات المعدة، فقدان الشهية، رعشة في اليدين والعينين، أمراض قلبية، أو اضطرابات نفسية مثل الاكتئاب والقلق وفقدان الثقة بالنفس، واضطرابات معرفية كاضطراب في التفكير والتدهور في الأداء، أو اضطرابات سلوكية كالتغيب عن العمل وإهماله، وتدهور في العلاقات الاجتماعية، وغير ذلك من الاضطرابات.

وقد وصف فرويدنبرجر الشخص المنهك نفسيا بأنّه شخص أكثر تصلبا، ساخر من كل شيء، ولديه درجة عالية من الاتكالية، ويقع في كثير من أخطاء العمل. كما أنّه يعاني من الأرق واضطرابات النوم وفقدان الشهية [١٠، ص ١٦١].

لذا فإنّ الإنهاك النفسي هو إرهاق يُبْتلى به المهني بسبب ضغط العمل المزمن والذي يتصف بالاستنزاف البدني والانفعالي والاتجاهي. وقد حددته ماسلاش وجاكسون Maslach & Jackson [٤] بأنّه زملة أعراض تظهر لدى بعض الأفراد الذين يعملون مع الناس في علاقاتهم بالآخرين تتمثل في الإرهاق الانفعالي emotional exhaustion، وتبلد المشاعر

depersonalization ، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي lack of personal accomplishment أو ما يسمى بفقد معنى الكفاءة الذاتية للعمل .

ويتضح لنا مما سبق وجود اتفاق بين الباحثين على أن الإنهاك النفسي حالة يصل إليها المهني بعد أن استنفد كل السبل والطاقات الممكنة للتعامل مع مطالب العمل الزائدة التي تفوق قدراته ، وتجعله يشعر بالإجهاد والتعب والشعور ببعض الاضطرابات الجسمية والنفسية وعدم الكفاءة في الأداء .

مصادر الإنهاك النفسي

اهتم كثير من الباحثين بدراسة العلاقة بين الإنهاك النفسي للعاملين في مجال الخدمات الإنسانية وضغوط العمل وعدم الرضا الوظيفي . وحاول البعض منهم التعرف على المصادر الأساسية للإنهاك النفسي معتمدين على العلاقة الإيجابية بين تلك الظاهرة وضغوط العمل . ونتيجة قناعتهم بتلك العلاقة ، قاموا بتصنيف المداخل النظرية للإنهاك النفسي وفقا لطبيعة المصدر الضاغط وآثاره السلبية على المهني والعمل ذاته . فنجد على سبيل المثال أنّ جبسون Gibson وزملاءه - نقلا عن العبد القادر والمير [١٧ ، ص ٣١٩] - طوروا نموذجا يوضح العلاقة بين الضغوط المهنية وآثارها وتأثير الصفات الشخصية للمهني على تلك العلاقة . ويشتمل النموذج على مصدرين أساسيين من المصادر الضاغطة :

أولا : ضغوط تتعلق بطبيعة العمل وبيئة ودور العاملين بها ومن بينها :

١) ضغوط تتعلق ببيئة العمل المادية : وتشمل عوامل مثل الضوضاء والحرارة وتلوث الهواء وغيرها .

٢) ضغوط مهنية : وتتمثل في صراع الدور وغموضه والعبء الزائد في العمل وطبيعة المهنة .

٣) ضغوط اجتماعية : تتمثل في ضعف العلاقة مع الزملاء في العمل والمرؤوسين والمدير .

٤) ضغوط تنظيمية : تتمثل في ضعف تصميم الهيكل التنظيمي ، وعدم وجود سياسات محددة .

ثانيا : ضغوط ترتبط بالخصائص الشخصية متمثلة في الصفات الذهنية والوجدانية

والجسمية وأيضا الديموغرافية التي تؤثر على تفاعل الفرد مع مصادر ضغوط العمل .

كما استخلص جينز وجيرماير Gaines & Jermier [١٨ ، ص ٥٨٢] نموذجا للإنهاك النفسي يشيران فيه إلى أنّ الضغوط الناشئة عن أعباء العمل تؤدي بالفرد إلى استنفاد طاقته حيث يحاول الفرد التكيف لإعادة توازنه مما يؤدي به إلى تبلّد المشاعر ونقص شعوره بالإنجاز الشخصي .

ويشير هاريسون Harrison وزملاؤه [١٩ ، ص ٣٣] في نموذجهم الذي اهتم بالتفاعل بين خصائص الفرد وخصائص بيئة العمل في إحداث الضغوط ، والذي يعرف بنموذج الشخص -البيئة person- environment model ، إلى أنّ الضغوط النفسية تنشأ من عدم التوافق بين الشخص ومهنته . وبذلك تكون الضغوط تجربة ذاتية تُحدث اختلالا نفسيا أو عضويا لدى الفرد ، وتنتج عن عوامل في البيئة الخارجية أو المنظمة التي يعمل بها الفرد أو عن عوامل داخلية لدى الفرد نفسه [٢٠ ، ص ١٨٠] .

وقد طوّر السمادوني [٢] نموذجا للإنهاك النفسي لمعلّم التربية الخاصة يشتمل على المصادر الضاغطة لتلك المهنة والمؤدية للشعور بالإنهاك النفسي ، إضافة إلى الآثار السلبية المترتبة على تعرض المعلمين لتلك الضغوط عند مزاولتهم لعملهم . وقد صنف تلك المصادر إلى فئتين أساسيتين :

الأولى : مصادر مهنية (مؤسسية) ضاغطة ، وتتمثل في صراع الدور وغموضه وعدم المشاركة في صنع واتخاذ القرار ، والإعداد غير الجيد للمعلم الذي لا يلائم طبيعة المهنة ، والضغط الناشئ من الطلاب أنفسهم ، وخصائصهم ، والضغوط الناشئة من إدارة المدرسة ، والنقص في المساندة الاجتماعية ، سواء من المدير أو الزملاء أو المشرفين .

الثانية : مصادر فردية (شخصية) تتمثل في عدم الرضا عن العمل وعدم الرضا عن الحياة ، إضافة إلى بعض المتغيرات الديموغرافية المتمثلة في السن والمؤهل الدراسي للمعلم والجنس وسنوات الخبرة .

كما استعرض إيستبرج Eastburg وزملاؤه [٢١] عددا متنوعا من مصادر الضغط لمهنة التمريض والتي تؤدي إلى الإنهاك النفسي من بينها الإجهاد الجسمي physical strain ، والأخطاء التي تتعرض لها الممرضة ، والمشكلات السلوكية لدى بعض المرضى ، وموت بعض المرضى ، والعبء الوظيفي الزائد لتلك المهنة .

ولقد اهتم باحثون بتحليل تلك المصادر الضاغطة المسببة للإنهاك، والتي أشرنا إليها في النماذج السابقة،[1] فركز البعض منهم على المصدر الضاغط الذي يكمن في متطلبات العمل ذاته ودرجة تأثيره في استثارة استجابات الضبط والتوجيه من قبل العاملين [٢٢، ص ٣٧١]، بينما ركز البعض الآخر على دور كل من ظروف بيئة العمل والعوامل الشخصية للفرد في إحداث ردود أفعال وقتية أو مزمنة، وهذا يتوقف على إدراكه للأحداث الضاغطة في بيئة العمل [٢٣، ص ١٦٩].

وقد أشارت كيربو - Curbow نقلا عن عيسى [٢٤] - إلى أنّ اختلاف الباحثين لم يقتصر على تحديد مصدر الضغوط أو عوامل نشأتها، وإنّما امتد ليشمل تحديد المصطلح ذاته، والتعرف على تبعاته المتمثلة في الإنهاك النفسي. وإنّ النظريات والبحوث التي تناولت الضغوط النفسية وعلاقتها بالصحة الجسمية قد توصلت إلى أنّ الأمر لا يتعلق بمفهوم واحد أو كيان مستقل، وإنّما بمجموعة من المفاهيم والعمليات التي تتبدّى في مظاهر متعددة تنشأ من خلال ما تتركه عوامل نفسية واجتماعية على مستوى العلاقات بين الأفراد والجماعات والمنظمات بل والمجتمعات من أثر في الوظائف النفسية والفسيولوجية للفرد.

مشكلة الدراسة

اختلف الباحثون الذين اهتموا بدراسة الإنهاك النفسي حول الدور الذي تلعبه طبيعة العمل الذي يقوم به المهني في قطاع الخدمات الإنسانية في الشعور بالضغوط النفسية والتي تنتهي بحالة من الإنهاك النفسي. وكان سبب هذا الاختلاف أن البعض منهم يرى أن المهني الذي يعمل في مجال الخدمات الإنسانية، على الرغم من أنه يقضي معظم الوقت مع عملائه، وعلى اتصال مباشر ومستمر معهم بهدف تقديم المساعدة لهم، إلا أنه يشعر بالرضا الذاتي عما يقوم به من جهد [٢٥ - ٢٦]. بينما يرى البعض الآخر من الباحثين أن المهني الذي يعمل في مجال الخدمات الإنسانية يقدم المساعدة بغض النظر عن الضغوط التي يتعرض لها في سبيل تحقيق تلك الرغبة، ولكن تكرار تعرضه لضغوط العمل يؤثر على أدائه ويستنفد كل طاقاته ويصاب ببعض الاضطرابات الجسمية كاضطرابات النوم والاضطرابات المعدية والأمراض القلبية وغيرها. كما يكون لديه شعور متدن في قدرته

---

١ توجد نماذج أخرى للإنهاك النفسي توضح مصادره وأبعاده وتبعاته.

على الإنجاز [٢؛ ٦؛ ٢٧].

وقد أبرزت نتائج بعض الدراسات مجموعة من العوامل المهنية والشخصية تكون سببا في الإنهاك النفسي لدى العاملين المشتغلين في قطاع الخدمات الإنسانية، إلا أن الغالبية العظمى من تلك الدراسات ركزت اهتماماتها على مهنة واحدة دون الاهتمام بالمهن الأخرى أو المقارنة بينهم في تأثيرها على الشعور بالإنهاك النفسي. فعلى سبيل المثال، توصل شواب Schwab وزملاؤه [٢٨] إلى أن العوامل المتعلقة بظروف العمل بالتدريس والخصائص الشخصية للمعلم إضافة إلى بعض المتغيرات الديموغرافية كالعمر والجنس والحالة الاجتماعية، جميعها تكون عوامل مسببة للإنهاك النفسي للمعلم. ويرى السمادوني [٢] أيضا أن صراع الدور وغموضه وعبء العمل وعدم المشاركة في صنع واتخاذ القرار ونقص المساندة الاجتماعية إضافة إلى بعض المتغيرات الديموغرافية تعتبر مصادر للإنهاك النفسي للمعلم الذي يعمل في مجال التربية الخاصة.

وقد توصل لافندرو Lavendro [٢٩] إلى أن هناك أسبابا مهنية تتجسد في ظروف العمل المادية والعبء الوظيفي وعدم وجود فرص لمراكز قيادية جميعها تجعل الممرضة تشعر بالإنهاك النفسي. كما أشار الربيعة Al-Rabiah [٣٠] إلى أن المتغيرات المهنية والخصائص الشخصية والديموغرافية المتمثلة في مستوى التعليم والحالة الاجتماعية وسنوات الخبرة تكون عوامل مسهمة في الشعور بالإنهاك النفسي للمرشد.

وعلى الرغم من أن بعض الدراسات حاولت التعرف على التباين في درجة الإنهاك النفسي للعاملين في مجال الخدمات الإنسانية وفقا للمتغيرات الديموغرافية، إلا أن نتائج تلك الدراسات كانت غير متسقة مع بعضها، فقد أشار البعض منها إلى وجود فروق دالة في الإنهاك النفسي وفقا لمتغير الجنس والعمر والحالة الاجتماعية [٤؛ ٣١ - ٣٣]، بينما أشار البعض الآخر منها إلى أن تلك المتغيرات لا تكشف عن وجود فروق في شعور المهنيين بالإنهاك النفسي [٢٧؛ ٣٤].

وبناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١) هل تختلف درجة شعور المهني الذي يعمل في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار باختلاف طبيعة العمل الذي يقوم به؟

٢) هل تختلف درجة شعور المهني الذي يعمل في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك

النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار باختلاف الجنس؟

٣) هل تختلف درجة شعور المهني الذي يعمل في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار باختلاف العمر؟

٤) هل تختلف درجة شعور المهني الذي يعمل في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار باختلاف الحالة الاجتماعية؟

٥) هل تختلف درجة شعور المهني الذي يعمل في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار باختلاف سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة وأهميتها

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق في درجة شعور المهنيين العاملين في قطاع الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار وفقا لطبيعة العمل الذي يقومون به، كالتدريس والتمريض والطب ومهنة الأخصائي النفسي والعمل الإداري في تلك المهن بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، والوقوف على مدى التباين في درجة الشعور بتلك الظاهرة وفقا لبعض المتغيرات المهنية والديموغرافية.

وتستند هذه الدراسة في أهميتها إلى أن قطاع الخدمات الإنسانية يعتبر من القطاعات الحيوية في المجتمع والتي تؤثر عليه بشكل مباشر، وأن المهنيين الذين يعملون فيه يتعرضون بصورة متكررة لضغوط بيئية تؤثر على أدائهم أثناء مزاولتهم للمهنة ويكون نتيجتها الشعور بالإنهاك النفسي. فعلى سبيل المثال تعتبر مهنة التدريس من المهن التي تقدم خدمات إنسانية والتي ينظر إليها الكثيرون بأنها «المهنة الأم» التي تعتمد عليها المهن الأخرى. وبسبب المسؤوليات المتزايدة للمعلمين وتعدد أدوارهم كالتوجيه ونقل المعرفة بطريقة تتناسب مع توقعات المجتمع، وتقديم الدعم أو المساعدة فإنهم يشعرون - في أغلب الأحيان - بالضعف والنقص في قدراتهم الذاتية، ويرجع ذلك إلى التوقعات المتناقضة للأدوار وغموض الدور والعبء الوظيفي الذي بدوره يؤدي إلى عدم وجود الوقت الكافي للقيام بالتدريس مما يؤدي في النهاية إلى الإنهاك النفسي [٢؛ ٣٥ - ٣٩].

وكان من نتيجة شعور المعلمين بالإنهاك النفسي تدني مستوى أدائهم وعطائهم في التدريس، وإحساسهم بفقدان الاهتمام من الآخرين، وعدم قدرتهم على السيطرة على

انفعالاتهم، وإصابتهم بكثير من الأمراض السيكوسوماتية، إضافة إلى أنّ عددا كبيرا منهم يتركون مهنة التدريس ويتجهون إلى ممارسة أعمال أخرى أو التقاعد المبكر [٢؛ ٧؛ ٣٤؛ ٤٠ - ٤١].

كما أنّ طبيعة العمل بالتمريض يضع المرضة في مواقف تتسم بالضغوط. فهو عمل مرهق جسميا ونفسيا، والأمثلة على ذلك كثيرة، منها مواجهة الممرضة دائما لمواقف الحياة، وموت المرضى، والعبء الواقع على عمل الممرضة، ومعرفتها بالنتائج المترتبة على فشلها في التعامل مع مختلف الأجهزة والأدوات الطبية، والمشكلات التي تتعلق بالعلاقة مع الرؤساء والمرضى، والنتائج المترتبة على الأخطاء الشخصية في العمل، كل ذلك يجعل طبيعة تلك المهنة ضاغطة، وتكون نتيجتها شعور الممرضة بالإنهاك النفسي. وقد ينتج عن ذلك التغيب الزائد عن العمل والإهمال في العمل، أو ترك المهنة، والصداع المزمن، وحدوث اضطرابات معوية وتغيرات مستمرة في الوزن، وإجهاد ناشئ من العمل الزائد، والشعور بعدم الرضا مع انخفاض في الإنتاجية [٢٧؛ ٤٢].

كما أن العمل في مجال الخدمات النفسية والإرشادية يجعل المرشد يشعر بالإنهاك بسبب عدم وضوح الدور الذي يجب أن يؤديه «غموض الدور» وكذلك الأعباء المهنية الزائدة والمطلوب منه تنفيذها، وعدم المشاركة الفعالة في اتخاذ القرار، والنظرة الاجتماعية المتدنية له بسبب قيامه بمثل هذا العمل الإنساني [٣٠].

لذلك تستمد الدراسة الحالية أهميتها من كونها تعد من الدراسات النادرة التي تعرضت للإنهاك النفسي في مختلف المهن التي تقدم خدمات إنسانية في المملكة العربية السعودية وما يتعرض له المهني من أحداث ضاغطة في بيئة عمله، والذي بدوره قد يؤثر على أدائه أثناء مزاولته للمهنة. كما تكتسب الدراسة أهميتها أيضا من جدّتها، فظاهرة الإنهاك النفسي للعاملين في مجال الخدمات الإنسانية لم تلق الاهتمام الكافي في البيئة السعودية.

كما أنّ إلقاء الضوء على ظاهرة الإنهاك النفسي للمهنيين والعوامل المهنية المسببة لها يجعل من الضروري عمل برامج إرشادية وعلاجية تساعد على خفض درجة الإنهاك النفسي للمهنيين من خلال تدريبهم على كيفية التعامل مع تلك المصادر الضاغطة ومقاومتها وفقا لطبيعتهم وأعمارهم وحالتهم الاجتماعية.

مصطلحات الدراسة

١) الإنهاك النفسي Burnout

في ضوء استعراضنا لتعريف الإنهاك النفسي يمكننا القول بأنّه «حالة شعورية تعبر عن رد فعل المهني للأحداث الضاغطة في بيئة العمل متمثلة في الإرهاق الانفعالي وفقدان المودة والتعامل مع العاملين معه في مهنته، ونقص الدافعية للعمل والاتجاهات السلبية نحو نفسه وعمله.» ويتكون الإنهاك النفسي - كما أشارت ماسلاش - من الأبعاد الثلاثة التالية من حيث مستوى شدتها وتكرارها:

أ - الإرهاق الانفعالي: يشير إلى استنفاد الطاقة الانفعالية للمهني والنقص في قدرته الجسمية بسبب تعدد المسؤوليات المنوطة به في مجال عمله والتي تجعله يشعر بالضغوط، ويتمثل ذلك في مستوى شدة وتكرار ذلك البعد.

ب - تبلد المشاعر: يشير إلى درجة صلابة المهني في التعامل مع زملائه ورؤسائه في العمل بسبب فقدان المودة والمشاعر نحو الآخرين، ورفضه التعامل معهم، وشعوره بالتباعد عنهم انفعاليا في مختلف المواقف في بيئة العمل، ويتمثل ذلك في مستوى شدة وتكرار ذلك البعد.

جـ - نقص الشعور بالإنجاز الشخصي: أي شعور المهني بعدم الكفاءة الذاتية والنجاح، وعدم القدرة على التأثير الإيجابي في الآخرين وفاعليته في التعامل مع مشكلاتهم، وعدم رغبته في بذل المزيد من الجهد للإنجاز، ويتمثل ذلك في مستوى شدة وتكرار ذلك البعد.

٢) الخدمات الإنسانية

مجموعة المهن التي تقدم خدمات إنسانية دائمة ومستمرة للمجتمع والمتمثلة في التدريس، والتمريض، والطب، والخدمة النفسية، والعمل الإداري في تلك المهن.

الدراسات السابقة

تعرضت الكثير من الدراسات والأبحاث الأجنبية لظاهرة الإنهاك النفسي لدى العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بشيء من التفصيل، إلا أنّ هناك القليل جدا من

الأبحاث والدراسات الميدانية في البيئة العربية عامة، وفي المملكة العربية السعودية خاصة اهتمت بدراسة تلك الظاهرة من حيث تحليلها والتعرف على مصادرها وتبعاتها وعلاقتها ببعض المتغيرات. كما أنّ تلك الدراسات القليلة - والتي سنتناولها بالتحليل - قد اهتمت فقط بدراسة الإنهاك النفسي للمعلم ما عدا دراسة واحدة فقط - الربيعة [٣٠] - اهتمت بدراسة تلك الظاهرة لدى المرشدين النفسيين. وسوف نستعرض تلك الدراسات في تصنيفين أساسيين:

١) دراسات حاولت الكشف عن مصادر الإنهاك النفسي لدى العاملين في مجال الخدمات الإنسانية

اهتمت بعض الدراسات التي تناولت الإنهاك النفسي للمعلم بإبراز مجموعة من العوامل التي كانت سببا في إنهاكه النفسي مثل صراع الدور وغموضه، وعدم مشاركته في صنع واتخاذ القرار، وعبء العمل، وفوضى الطلاب، والنظرة السلبية تجاه المعلم سواء من الطلاب أو المجتمع، والممارسات الإدارية العقيمة، وضعف العلاقات الإنسانية داخل المدرسة، وازدحام الطلاب في الصفوف الدراسية، ونقص المساندة الاجتماعية من جماعة العمل، وغيرها. ويؤكد شواب Schwab وزملاؤه [٢٨] على تلك العوامل وصنفوها إلى فئتين: تضم الأولى منها العوامل المتعلقة بالنظام المدرسي والتي وصفوها بظروف المنظمة؛ أما الفئة الأخرى فتشتمل على الخصائص الشخصية للمعلم المتمثلة في توقعاته للمهنة وخصائصه إضافة إلى بعض المتغيرات الديموغرافية المتمثلة في العمر والجنس والحالة الاجتماعية. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من ٣٣٩ معلما من أعضاء رابطة التربية، طبقت عليهم استبانة مقسمة إلى ثلاثة أجزاء، يستهدف الجزء الأول منها التعرف على أسباب إنهاك العمل، أما الجزء الثاني فيشتمل على مقياس ماسلاش للإنهاك النفسي، ويشتمل الجزء الثالث على تبعات الشعور بإنهاك العمل. وتوصلت الدراسة إلى أنّ العوامل المتعلقة بخصائص المنظمة والعوامل الشخصية المتمثلة في صراع الدور وغموضه، ونقص المساندة الاجتماعية من الزملاء والمدير، وقلة الحوافز وكثرة الجزاءات، وعدم المشاركة في صنع واتخاذ القرار، وعدم استقلالية المعلم في أداء دوره، إضافة إلى توقعاته السلبية من مهنة التدريس، جميعها ترتبط بدرجة الشعور بالإنهاك النفسي. كما توصلت الدراسة أيضا إلى أنّ المعلمين الذين يشعرون بالإنهاك النفسي تكون لديهم النية

في ترك العمل، ويتغيبون كثيرا عن العمل، وقلقون ومنزعجون وغاضبون في معظم الأوقات، وكثيرو الشكوى من المشكلات التي تواجههم في العمل بالإضافة إلى تعرضهم لمشاكل صحية أخرى.

كما حاول كاسيل Cassel [٤٣] أيضا التعرف على العوامل المسببة للإنهاك النفسي للمعلم. وقد توصل إلى أنّ الاتجاه السلبي أو الانطباع السيئ لأولياء الأمور عن النظام المدرسي، والممارسات الإدارية العقيمة في مدارس التعليم العام، وفقدان التواصل والتعاون بين البيت والمدرسة، وعدم الاهتمام بتطوير المناهج الدراسية، وعدم تطوير برامج إعداد المعلم لمواكبة التطورات الحديثة، تكون جميعها سببا في شعور المعلم بالإنهاك النفسي.

أما الدراسة التي قام بها عسكر وزملاؤه [٤٤] عن الإنهاك النفسي لمعلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت، فقد كشفت عن أنّ مصادر الضغط في مهنة التدريس، والتي تؤدي إلى الشعور بالإنهاك النفسي، تشمل سلوك التلاميذ، وعلاقة المعلمين بعضهم ببعض، وعلاقة المعلم بالإدارة، وعلاقة المعلم بالموجه الفني، وتقدير المهنة. وتوصلت الدراسة كذلك إلى أنّ أكثر المعلمين تعرضا للإنهاك النفسي هم المعلمون الكويتيون خاصة من ذوي سنوات الخبرة التدريسية ما بين ٥-٩ سنوات.

وقد قام برايس Brissie وزملاؤه [٤٥] بدراسة تنبؤية للتعرف على العوامل الشخصية والبيئية التي تسهم في شعور المعلم بالإنهاك النفسي والتي أجريت على ١٢١٣ معلما بالمدارس الابتدائية تم اختيارهم من ثماني وسبعين مدرسة تتراوح أعداد المعلمين في كل مدرسة بين ٦ و ٤٣ معلما. وقد طبقت عليهم استبانة لجمع معلومات شخصية عن المعلم، واستبانة تختص بآراء المعلمين نحو مهنة التدريس. وقد توصل الباحثون إلى أنّ من بين العوامل الضاغطة الممارسات الإدارية العقيمة داخل المدرسة، وعدم المشاركة في اتخاذ القرار، ونقص المساندة الاجتماعية من المدير والزملاء والأصدقاء والأسرة والطلاب أنفسهم وأولياء أمورهم، وكذلك العوامل الشخصية المتمثلة في نقص الكفاءة الذاتية للمعلم، ونقص الدعم الذاتي، وسنوات الخبرة بالتدريس جميعها تسهم في الشعور بالإنهاك النفسي.

وقد اهتم السمادوني [٧] بدراسة الضغوط المهنية للمعلم في مراحل التعليم العام

في جمهورية مصر العربية وما تتركه تلك الضغوط من آثار سلبية. وقد توصل إلى أنّ العلاقة السيئة بين المعلمين بعضهم البعض وأيضا مع إدارة المدرسة، والتدريس في فصول بها تلاميذ مشكلون، وعبء العمل، وقلة الراتب والحوافز في مهنة التدريس، والمباني المدرسية غير الملائمة تكون مصادر ضاغطة تتسبب في شعور المعلم بالإنهاك النفسي.

وفي مجال التربية الخاصة، أجريت دراسات للتعرف على أسباب شعور معلمي التربية الخاصة بالإنهاك النفسي. وقد أجمعت الدراسات على أنّ كثيرا من الأسباب تتشابه مع الأسباب التي ذكرت سابقا بالنسبة لمعلمي التعليم العام. ففي الدراسة التي قام بها أبوت كوت Abbott-Koch [٤٦]، والتي أجريت على ٢٦٤ معلما بمدارس التربية الخاصة، تبين أنّ زيادة العبء التدريسي، وصراع الدور، وعدم المشاركة في صنع القرار، وعدم الإحساس بالنجاح من جانب المعلم بسبب التقدم البطيء غير الملحوظ للتلاميذ غير العاديين وخصوصا المتخلفين عقليا، ونقص المساندة الاجتماعية تكون جميعها مصادر للإنهاك النفسي.

وتمثلت الأسباب التي كشفت عنها شوقية السمادوني [٤٧] في دراستها التي أجريت على ١٥٣ معلما ومعلمة بالتربية الخاصة في علاقة المعلم بتلاميذه، وعلاقته بزملائه، وعلاقته بإدارة المعهد، وصراع الدور وغموضه، وعبء العمل، وتدني العائد المالي، ومشكلات تتعلق بالتدريس لفئات التربية الخاصة، وأيضا اتجاه المجتمع وأولياء الأمور كمصادر للضغوط لدى المعلمين مما يجعلهم يشعرون بالإنهاك النفسي.

كما توصلت الدراسة التي قام بها السمادوني [٢] أيضا إلى أنّ صراع الدور وغموضه، وعبء العمل، وعدم المشاركة في صنع واتخاذ القرار، ونقص المساندة الاجتماعية من قبل المدير والزملاء، وأسلوب ضبط سلوك هؤلاء الأطفال، والضغط الناشئ من التدريس، إضافة إلى بعض المتغيرات الديموغرافية كالجنس والعمر وسنوات الخبرة والمؤهل الدراسي، جميعها تعتبر مصادر للإنهاك النفسي.

كما أنّ الدراسات التي اهتمت بدراسة الإنهاك النفسي لدى العاملين والعاملات في قطاع التمريض تكاد تتفق بشكل عام في تحديد مصادر الإنهاك النفسي مع الدراسات التي أجريت حول مهنة التدريس. فقد توصل لافندرو Lavendero [٢٩، ص ص ٢٩٢-٢٩٧] إلى أنّ هناك أسبابا شخصية تتمثل في التوقعات العالية من الممرض أو الممرضة

والتي يصاحبها الحاجة إلى القبول من الآخرين بدرجة عالية. كما أنّ هناك أسبابا مهنية تتجسد في ظروف العمل المادية، وعدم وجود فرص لمراكز قيادية، والعمل المتكرر، والعبء الوظيفي. وقد أيدت دراسة مارينا Marrina [٤٨] النتائج التي توصل إليها لافندرو، إضافة إلى أنّها أشارت إلى أنّ طبيعة عمل الممرضة تجعلها تشعر بالإنهاك. فمواجهتها لمواقف الحياة وموت المرضى، والتعامل مع الأجهزة الطبية المختلفة، ومشكلات الاتصال مع الرؤساء والمرؤوسين، والنتائج المترتبة على الأخطاء الشخصية في العمل، جميعها تكون سببا في الشعور بالإنهاك النفسي.

وقد اهتمت بعض البحوث والدراسات الميدانية أيضا بدراسة الإنهاك النفسي لدى الأطباء العاملين في المستشفيات على اختلاف تخصصاتهم، والأخصائيين النفسيين. ففي دراسة أجريت على ٨٢ طبيبا من أطباء الأسنان قام بها فريستون Freeston وزملاؤه [٤٩]، تبين أنّ بعض الخصائص المرتبطة بالعمل وأهمها العبء الوظيفي، ونقص المهارة في تشغيل الأجهزة الطبية، وطبيعة الحالة المرضية، إضافة إلى بعض الخصائص النفسية للطبيب ومن أهمها وجهة الضبط locus of control تعتبر جميعها من أهم مصادر الإنهاك النفسي.

وفي دراسة حديثة قام بها كوريجان Corrigan وزملاؤه [٥٠] أجريت على ٤٧ طبيبا من الأطباء النفسيين العاملين في مستشفى الطب النفسي الجامعي بشيكاغو، تبين أنّ نقص المساندة الاجتماعية، والاتجاه نحو العمل، والتردد المستمر ولفترة طويلة للمرضى النفسيين، وطبيعة المرض تعتبر من أهم العوامل المسهمة في شعور الأطباء بالإنهاك النفسي.

وقد قام الربيعة Al-Rabiah [٣٠] بدراسة على ٥٨ مرشدا من المرشدين النفسيين الذين يعملون في مستشفيات الصحة النفسية بالمملكة العربية السعودية، طبقت عليهم استبانة مكونة من ثلاثة أجزاء للتعرف على بعض البيانات الشخصية، الضغوط المرتبطة ببيئة العمل، والإنهاك النفسي باستخدام قائمة ماسلاش. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة أنّ بعض المتغيرات الديموغرافية المتمثلة في مستوى التعليم، والحالة الاجتماعية، وسنوات الخبرة، وعمر المرشد، إضافة إلى بعض المتغيرات المهنية مثل عبء العمل، وغموض الدور، وعدم المشاركة في اتخاذ القرار، جميعها عوامل مسهمة في الشعور بالإنهاك النفسي للمرشد.

وعلى المستوى الإداري، قام عسكر [٥١] بدراسة على ٢٤٤ من العاملين بقطاع المصارف بدولة الإمارات العربية المتحدة، وكان من أبرز نتائجها أنّ كمية العمل والنمو والتقدم المهني ونوعية العمل والروتينية التي تحكم سير العمل، وعدم وجود الحرية الكافية للعامل أثناء ممارستة لوظيفته، وصراع الدور وغموضه من أهم العوامل المسببة للضغوط لدى هؤلاء العاملين.

وقد أكدت الدراسة التي قام بها العبد القادر والمير [١٧]، والتي أجريت على المهنيين العاملين في مجال الحاسوب في المملكة العربية السعودية، نتائج الدراسة السابقة أيضا حيث توصلت إلى أنّ صراع الدور وغموض الدور، والدخل الشهري، وسنوات الخبرة تكون مصادر ضاغطة لهؤلاء العاملين.

وهكذا يتبين لنا من استعراضنا لنتائج الدراسات التي اهتمت بالكشف عن مصادر الإنهاك النفسي في بعض المهن أنّه على الرغم من اختلاف طبيعة تلك المهن إلا أنّ غالبية العوامل البيئية الضاغطة والعوامل الشخصية والديموغرافية تكون مصدرا للإنهاك النفسي.

٢) دراسات اهتمت بفحص العلاقة بين الإنهاك النفسي وبعض المتغيرات الديموغرافية

حاولت بعض الدراسات التعرف على التباين في درجة الشعور بالإنهاك النفسي في مجال الخدمات الإنسانية وفقا لمتغير العمر والجنس وسنوات الخبرة بالعمل والمستوى التعليمي. فقد قامت ماسلاش وجاكسون Maslach & Jackson [٤]، بدراسة على عينة كبيرة (١٠٢٥) من العاملين في قطاعات مهنية مختلفة كالمحاماة والشرطة والطب والتدريس والتمريض والخدمة الاجتماعية والإرشاد والإدارة. وقد كشفت تلك الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في درجة الشعور بالإنهاك النفسي. فالإناث كنّ أكثر إرهاقا انفعاليا مقارنة بالذكور في حين أظهر الذكور شعورا سلبيا تجاه العملاء وإنجازا بدرجة أعلى من الإناث. كما أظهرت نتائج الدراسة أيضا أنّ الأفراد صغار السن قد أظهروا درجة أعلى من الإرهاق الانفعالي وشعورا سلبيا تجاه العملاء وإنجازا أقل. كما توصلت الدراسة أيضا إلى أنّ المتزوجين كانوا أقل شعورا بالإرهاق الانفعالي من غير المتزوجين.

وقد توصل عسكر وعبد الله [٢٧] في دراستهما لنتائج مخالفة لدراسة ماسلاش وجاكسون، فقد أشارت النتائج إلى أنّ المعلمين ذوي سنوات خبرة تمتد من ٥-٩ سنوات كانوا أكثر تعرضا للضغوط النفسية بمقارنتهم بالفئات الأخرى من زملائهم. كما أشارت الدراسة أيضا إلى عدم وجود فروق دالة في درجة الشعور بالضغوط بين الذكور والإناث من العاملين في مهن الخدمات الإنسانية (التدريس، والتمريض، والخدمة النفسية) ماعدا مهنة الخدمة الاجتماعية، حيث تبين أنّ الإناث كنّ أكثر تعرضا للضغوط من الذكور.

كما أجرى كوسا Kosa [٣١] دراسة على عينة مكونة من ١٩٩٣ معلما من معلمي التربية الرياضية في المدارس الثانوية بهدف التعرف على العلاقة بين الإنهاك النفسي وبعض المتغيرات الديموغرافية والمتغيرات المرتبطة بالعمل. وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى أنّ الإرهاق الانفعالي كان مرتبطا بالعمر وسنوات الخبرة والراتب، وأنّ نقص الشعور بالإنجاز الشخصي كان مرتبطا بالتخصص الذي يقوم المعلم بتدريسه، وأيضا بسنوات الخبرة والراتب.

وقد أظهرت نتائج دراسة دواني وزملائه [٣٢]، التي أجريت على ٣٤٩ معلما ومعلمة، عدم وجود فروق جوهرية لدى المعلم الأردني على بعد الإرهاق (الإجهاد) الانفعالي من حيث تكراره وشدته، وفقا للمؤهل العلمي والخبرة التعليمية، بينما كانت الفروق دالة إحصائيا على هذا البعد وفقا لمتغير الجنس. وقد توصلت الدراسة أيضا إلى وجود فروق جوهرية بين مستويات المؤهل العلمي في نقص الشعور بالإنجاز الشخصي.

كما كشفت نتائج دراسة الطحاينة وعيسى [٣٣]، التي أجريت على ٤٤٠ معلما ومعلمة من معلمي التربية الرياضية في الأردن عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإنهاك النفسي تُعزى إلى المؤهل العلمي ونوع المدرسة وعدد الطلاب وعدد الحصص والدخل الشهري، في حين لم توجد فروق دالة إحصائيا تعزى إلى الجنس والعمر والخبرة والمنشآت والملاعب المتوافرة.

كما أجرى الوابلي [٣٤] دراسة استهدفت دراسة الإنهاك النفسي ومستوياته لدى معلمي التعليم العام بمدينة مكة المكرمة على عينة مكونة من ٤٥٧ معلما ومعلمة. وقد كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من المعلمين في تكرار الإرهاق (الإجهاد) الانفعالي وشدته، إلا أنّ هناك فروقا دالة على بعد تكرار نقص

الشعور بالإنجاز، والتي عزيت إلى العمر والخبرة في التدريس والمؤهل التعليمي والمرحلة التعليمية والحالة الاجتماعية. كما توصلت الدراسة أيضا إلى أنّ الفروق بين المعلمين في تكرار تبلد المشاعر نحو التلاميذ وشدته تعزى إلى الجنس والخبرة في التدريس، بينما كانت الفروق الدالة إحصائيا تعزى إلى العمر والمؤهل التعليمي والمرحلة التعليمية والحالة الاجتماعية.

ويتضح من عرض تلك الدراسات وجود اتفاق في نتائج بعض الدراسات واختلاف في البعض الآخر منها فيما يتعلق بدور المتغيرات الديموغرافية في إحداث تباين في شعور العاملين في مجال الخدمات النفسية بالإنهاك النفسي.

تعقيب على الدراسات السابقة

من استعراضنا لنتائج الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

- أنّ المهنيين العاملين في مجال الخدمات الإنسانية أكثر عرضة للضغوط النفسية والتي تنتهي بالإنهاك النفسي.
- استخدمت معظم الدراسات مقياس ماسلاش لقياس ظاهرة الإنهاك النفسي وتحليلها في ضوء أبعادها الثلاثة: الإرهاق الانفعالي، وتبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي.
- على الرغم من وجود اختلاف في طبيعة كل مهنة من المهن التي تقدم خدمات إنسانية مثل مهنة التدريس، والتمريض، والطب، والإرشاد النفسي، والإدارة، إلا أن بعض الدراسات تتفق على وجود مصادر ضاغطة عند العمل في تلك المهن، ومنها صراع الدور وغموضه، عبء العمل، وعدم المشاركة في صنع واتخاذ القرار، والأساليب الإدارية العقيمة، بالإضافة إلى بعض الخصائص الشخصية للمهني.
- تضاربت نتائج الدراسات السابقة حول دور المتغيرات الديموغرافية في ظهور تباين واضح في الإنهاك النفسي لدى المهنيين العاملين في مهن الخدمات الإنسانية.
- لا توجد دراسة عربية - في حدود علم الباحثين - بصفة عامة، وفي المملكة العربية السعودية بصفة خاصة، اهتمت بدراسة ظاهرة الإنهاك النفسي لدى العاملين في مجال الخدمات الإنسانية، من حيث شدتها وتكرارها في الوقت الذي تزايدت فيه

الدراسات الأجنبية في بيئات وثقافات مختلفة للاهتمام بها في مختلف المهن.

فروض الدراسة

تمشيا مع أهداف الدراسة والنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة تمت صياغة الفروض التالية:

١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة شعور العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار وفقا لطبيعة العمل الذي يقومون به.

٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات شعور العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار وفقا لطبيعة الجنس (ذكور / إناث).

٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات شعور العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار وفقا لأعمارهم (أقل من ٢٣ سنة، ٢٣-٢٩ ، ٣٠-٣٩ ، ٤٠ سنة فأكثر).

٤) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات شعور العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار وفقا لحالتهم الاجتماعية.

٥) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات شعور العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار وفقا لسنوات خبرتهم بالعمل (أقل من ٥ سنوات، ٥-٩ ، ١٠ سنوات فأكثر).

الإجراءات المنهجية للدراسة

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٣٢٩ من العاملين والعاملات في مجال الخدمات الإنسانية بمدينة الرياض (مهنة التدريس، والتمريض، والطب، والخدمة النفسية، والعمل الإداري في تلك المهن)، تراوحت أعمارهم بين ٢٢و ٥٥ عاما بمتوسط حسابي قدره ٢٨,٤١

وانحراف معياري قدره ٣، ١٠ . وقد اختيرت تلك العينة بعد توزيع ٥٥٠ استبانة على بعض العاملين بالمستشفيات الحكومية بمدينة الرياض (مستشفى الملك خالد الجامعي، مستشفى الملك عبد العزيز الجامعي، مستشفى الرياض المركزي، ومستشفى الصحة النفسية) بمدينة الرياض، إضافة إلى بعض المؤسسات التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات، وكذلك المعلمين بالمدارس الحكومية بالتعليم العام، حيث تم اختيار اثنتي عشرة مدرسة عشوائيا من مناطق مختلفة بمدينة الرياض، منها ثلاث مدارس من كل منطقة تعليمية شملت المراحل التعليمية الثلاث، الابتدائية والمتوسطة والثانوية، أي بمعدل أربع مدارس لكل مرحلة تعليمية: مدرستين للبنين وأخريين للبنات. وبعد الانتهاء من اختيار المدارس تم اختيار المعلمين منها بطريقة عشوائية. وقد كان العائد من الاستمارات التي تم توزيعها ٣٣٧ واستبعد منها ٨ لعدم اكتمالها، وبذلك أصبح عدد الاستمارات المكتملة ٣٢٩ استمارة. وجدول رقم ١ يوضح مواصفات عينة الدراسة حسب الجنس والحالة الاجتماعية والعمر وسنوات الخبرة بالمهنة.

أدوات الدراسة

اشتملت الدراسة على أداة هي: *مقياس ماسلاش للإنهاك النفسي* *Maslach Burnout Inventory*. الصورة الأصلية لهذا المقياس تم وضعها من قبل ماسلاش وجاكسون Maslach & Jackson [٤]. لتستخدم مع العاملين في مجال الخدمات الإنسانية والاجتماعية. ويتكون المقياس من ٢٢ عبارة تقيس شعور المهني واتجاهاته نحو مهنته، وموزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية:

- الإرهاق الانفعالي emotional exhaustion.
- تبلد المشاعر depersonalization.
- نقص الشعور بالإنجاز الشخصي lack of personal accomplishment

وقد قام الباحثان بتعريب تلك الصورة وإعدادها لتناسب البيئة السعودية، وطبيعة كل مهنة من المهن التي تطرقت لها الدراسة. وقد أعدّا صورتين، إحداهما نفس الصورة الأصلية وسميت بالصورة (أ)، بينما سميت الصورة الأخرى بالصورة (ب)، والتي تناسب المجال التربوي، وهي لا تختلف عن المقياس الأصلي كثيرا، حيث استبدلت كلمة

جدول رقم ١. مواصفات عينة البحث في ضوء نوع المهنة والجنس والحالة الاجتماعية والعمر وسنوات الخبرة بالعمل.

المهنة	العدد	الجنس		الحالة الاجتماعية		العمر				سنوات الخبرة بالعمل		
		ذكور	إناث	أعزب	متزوج	أقل من ٢٣ سنة	٢٣-٢٩	٣٠-٣٩	٤٠ سنة فأكثر	أقل من ٥ سنوات	٥-٩	١٠ سنوات فأكثر
تدريس	١٠٢	٤٦	٥٦	٢٥	٧٧	١٦	٣١	٣٥	٢٠	٤٩	٢١	٣٢
النسبة	٣١٪	٤٥٫١٪	٥٤٫٩٪	٢٤٫٥١٪	٧٥٫٤٩٪	١٥٫٦٩	٣٠٫٣٩	٣٤٫٣١	١٩٫٦١	١٧٪	٢٠٫٥٩٪	٣١٫٣٧٪
تمريض	٣٤	-	٣٤	٧	٢٧	٩	١٢	١٠	٣	١٧	١٢	٥
النسبة	١٠٪	-	١٠٠٪	٢٠٫٥٩٪	٧٩٫٤١٪	٢٦٫٣٧	٣٥٫٢٩	٢٩٫٤١٪	٠٫٠٩	٥٠٪	٣٥٫٢٩٪	١٤٫٧١
طب	٧٥	٣٦	٣٩	٢٨	٤٧	١٢	١٧	٣٣	١٣	٣٤	١٩	٢٢
النسبة	٢٣٪	٤٨٪	٢٥٪	٣٧٫٣٣	٦٢٫٦٧	١٦٪	٢٢٫٦٧	٤٤٪	١٧٫٣٣	٤٥٫٣٣	٢٥٫٣٣٪	٢٩٫٣٣٪
خدمة نفسية	٣٤	٢٥	٩	١١	٢٣	٤	٨	١٧	٥	١٤	٩	١١
النسبة	١٠٪	٧٣٫٥٣٪	٢٦٫٤٧٪	٣٢٫٣٥٪	٦٧٫٦٥	١١٫٧٦	٢٣٫٥٣	٥٠٪	١٤٫٧١	٤١٫١٨٪	٢٦٫٤٧	٣٢٫٣٥
أعمال إدارية	٨٤	٤١	٤٣	٢١	٦٣	٦	٢١	٤٢	١٥	٣٧	٢١	٢٦
النسبة	٢٦٪	٤٨٫٨١٪	٥١٫١٩٪	٢٥٪	٧٥٪	٧٫١٤	٢٥٪	٥٠٪	١٧٫٨٦٪	٤٤٫٠٥	٢٥٪	٣٠٫٩٥
الإجمالي	٣٢٩	١٥٨	١٧١	٩٢	٢٣٧	٤٧	٨٩	١٣٧	٥٦	١٥١	٨٢	٩٦

«عميل» recipient في المقياس الأصلي بكلمة «طالب» student ، وكلمة «معلم» بدل «مهني» حيث إنّ المعلم هو الذي يقدم الخدمة والتلميذ هو المتلقي . وفي هذا المقياس بصورتيه أ، ب يطلب من المهني أن يستجيب مرتين لكل عبارة؛ مرة تدل على *تكرار الشعور* بالإنهاك النفسي، حيث يضع المهني أمام العبارة درجة تبدأ بصفر، والتي تعبر عن عدم شعوره بالإنهاك النفسي، إلى ٦ درجات عندما يشعر بالإنهاك النفسي يوميا . أما الاستجابات الأخرى، فتدل على *شدة الشعور*، ويتراوح تقديرها من قبل المهني بين صفر و ٧ درجات . وتعبر الدرجة صفر عن أن شعور المهني بالإنهاك يكون ضعيفا، بينما تعبر الدرجة ٧ عن أنّ شعور المهني بالإنهاك يكون قويا جدا .

ووفقا لمقياس ماسلاش فإنّ المهنيين الذين يحصلون على درجات مرتفعة على كل من بعدي الإرهاق الانفعالي وتبلد المشاعر ودرجات منخفضة على بعد نقص الشعور بالإنجاز يعانون من الإنهاك النفسي . وعلى الرغم من أنّ هذا المقياس قد استخدم في بيئات أجنبية [٤؛ ٣١؛ ٣٩؛ ٥٠] وبيئات عربية [٢٧؛ ٣٠؛ ٣٢؛ ٣٣]، إلا أنّ الباحثين قاما بحساب صدق وثبات الصورتين من المقياس (أ، ب) بعد أن تمت مراجعة الترجمة العربية ومطابقتها للنسخة الأصلية حيث عرضت على مجموعة من المحكمين من قسم علم النفس بجامعة الملك سعود بهدف التحقق من صدق محتوى المقياس ومدى مناسبة النسخة العربية (الصورتين أ، ب) للبيئة السعودية، ولطبيعة المهن (التدريس، التمريض، الطب، الخدمة النفسية، العمل الإداري) . وقام الباحثان بإجراء التعديلات في صياغة بنود المقياس بصورتيه أ، ب وفقا لآراء المحكمين الذين كانت موافقتهم لبنود المقياس تزيد على ٨٥٪ .

وقد قام الباحثان أيضا بتقدير صدق الاتساق الداخلي للمقياس (الصورتين أ، ب) للتعرف على ما تتمتع به بنوده من اتساق داخلي وصدقه في قياس ما وضع لقياسه [٥٢] وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للمقياس الفرعي، حيث طبق المقياس على عينة قوامها ٧٠ مهنيا من العاملين في مهن الخدمات الإنسانية والاجتماعية و ١٠٠ معلم ومعلمة بالمرحلة الثانوية . وقد اتضح أن جميع القيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ . والجدولان ذوا الرقمين ٢ و ٣ يوضحان قيم معاملات الارتباط الخاصة بتكرار الشعور بالإنهاك النفسي وشدة الشعور به .

جدول رقم ٢. معاملات الارتباط بين درجات المهنيين على كل بند من بنود مقياس الإنهاك النفسي (الصورة أ) ودرجاتهم الكلية للأبعاد الفرعية.

رقم	معاملات الارتباط		رقم	معاملات الارتباط		رقم	معاملات الارتباط		رقم	معاملات الارتباط	
البند	التكرار	الشدة	البند	التكرار	الشدة	البند	التكرار	الشدة	البند	التكرار	الشدة
١	٠,٧١	٠,٦٦	٧	٠,٦٨	٠,٧٤	١٣	٠,٣٨	٠,٤٣	١٩	٠,٤٩	٠,٦٨
٢	٠,٧٠	٠,٧٦	٨	٠.٨٢	٠,٧٧	١٤	٠,٥٥	٠,٤٨	٢٠	٠,٧٣	٠,٧٧
٣	٠,٥٤	٠,٦١	٩	٠,٤٠	٠,٣٩	١٥	٠,٧١	٠,٧٦	٢١	٠,٥٣	٠,٤٨
٤	٠,٧٥	٠,٧٨	١٠	٠,٥٩	٠,٥٩	١٦	٠,٥٨	٠,٥٦	٢٢	٠,٦٠	٠,٥٩
٥	٠,٦٢	٠,٦٢	١١	٠,٥٢	٠,٦٧	١٧	٠,٧٩	٠,٦٨			
٦	٠,٤١	٠,٥٣	١٢	٠,٦٥	٠,٧٢	١٨	٠,٥٤	٠,٦١			

جميع القيم دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١.

جدول رقم ٣. معاملات الارتباط بين درجات المعلمين على كل بند من بنود مقياس الإنهاك النفسي (الصورة ب) ودرجاتهم الكلية للأبعاد الفرعية.

رقم	معاملات الارتباط		رقم	معاملات الارتباط		رقم	معاملات الارتباط		رقم	معاملات الارتباط	
البند	التكرار	الشدة	البند	التكرار	الشدة	البند	التكرار	الشدة	البند	التكرار	الشدة
١	٠,٦٨	٠,٦٩	٧	٠,٦١	٠,٦٢	١٣	٠,٤٠	٠,٥٩	١٩	٠,٦٤	٠,٥١
٢	٠,٧٤	٠,٧٥	٨	٠,٧٩	٠,٧٦	١٤	٠,٤٩	٠,٣٥	٢٠	٠,٦٨	٠,٦٥
٣	٠,٦٣	٠,٥٩	٩	٠,٣٦	٠,٣٨	١٥	٠,٥٤	٠,٨٠	٢١	٠,٤٨	٠,٥٨
٤	٠,٦٨	٠,٦٤	١٠	٠,٧٣	٠,٧٨	١٦	٠,٦١	٠,٦٤	٢٢	٠,٥٧	٠,٦٤
٥	٠,٥٥	٠,٨٠	١١	٠,٧٤	٠,٦٨	١٧	٠,٤٢	٠,٧١			
٦	٠,٤٦	٠,٥٨	١٢	٠,٤٦	٠,٥٥	١٨	٠,٦٢	٠,٦٩			

جميع القيم دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١.

كما قام الباحثان بتقدير الصدق بمحك خارجي من خلال التحقق من صحة الفرض القائل إنّ درجة الإنهاك النفسي لدى المهني ترتبط ارتباطا سالبا بدرجة رضاه عن عمله. وقد تم التحقق من صحة هذا الفرض بعرض التساؤل التالي:

«حدد درجة رضاك عن مهنتك

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠

والمطلوب منك أن تضع دائرة حول الدرجة التي تعبر عن رضاك عن عملك . »

وحسبت معاملات الارتباط بين درجة الرضا المهني وبين الدرجة الكلية لكل مقياس فرعي بالنسبة لتكرار الشعور بالإنهاك وشدة شعوره بها . وقد كانت جميع معاملات الارتباط سالبة ودالة عند مستوى ٠,٠٠١ . وجدول رقم ٤ يوضح تلك النتائج .

جدول رقم ٤. معاملات الارتباط بين درجة الرضا عن العمل ودرجة الأبعاد الفرعية للإنهاك النفسي الصورتين (أ،ب).

أبعاد مقياس الإنهاك النفسي	الصورة (أ) للمقياس		الصورة (ب) للمقياس	
	التكرار	الشدة	التكرار	الشدة
الإرهاق الانفعالي	-٠,٧٤	-٠,٨١	-٠,٨٢	-٠,٧٨
تبلد المشاعر	-٠,٥٧	-٠,٤٩	-٠,٦٣	-٠,٥١
نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	-٠,٦٩	-٠,٦٣	-٠,٥٧	-٠,٧٠

أما بالنسبة لثبات المقياس ، فقد قام الباحثان بالتحقق منه بإيجاد معامل ألفا كرونباخ ، حيث طبق المقياس على عينة مكونة من ٧٠ مهنيا (الصورة أ)، و ١٠٠ معلم ومعلمة بالمرحلة الثانوية (الصورة ب) . وكانت جميع قيم معامل الثبات عالية كما هي موضحة في جدول رقم ٥ .

جدول رقم ٥. معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الإنهاك النفسي (الصورتين أ، ب).

أبعاد مقياس الإنهاك النفسي	الصورة (أ) للمقياس		الصورة (ب) للمقياس	
	التكرار	الشدة	التكرار	الشدة
الإرهاق الانفعالي	٠,٧٦	٠,٨٤	٠,٨١	٠,٨٣
تبلد المشاعر	٠,٨٠	٠,٧٨	٠,٧٥	٠,٧٩
نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	٠,٨٥	٠,٧٧	٠,٨٣	٠,٧٩

نتائج الدراسة

حاولت الدراسة الحالية دراسة الفروق في درجة الشعور بالإنهاك النفسي وتكراره للعاملين في مجال الخدمات الإنسانية في ضوء بعض المتغيرات المهنية والديموغرافية. وقد عولجت البيانات إحصائيا بحساب المتوسطات واختبار «ت» T-test وتحليل التباين الأحادي الاتجاه one way analysis of variance وطريقة شيفيه Scheffe's Method للمقارنات البعدية.

نتائج الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة شعور العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار وفقا طبيعة العمل الذي يقومون به.» وقد تحقق الباحثان من صحة هذا الفرض باستخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه لمعرفة دلالة الفروق في درجة الشعور بالإنهاك النفسي وتكراره للعاملين في مهن الخدمات الإنسانية (التدريس، التمريض، الطب، الخدمة النفسية، والأعمال الإدارية). وجدول رقم ٦ يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول رقم ٦. نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق في درجة شعور العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي في ضوء طبيعة المهنة.

الأبعاد	مصدر التباين	درجة الحرية	مستوى التكرار: مجموع المربعات	مستوى التكرار: متوسط المربعات	مستوى التكرار: قيمة 'ف'	مستوى الشدة: مجموع المربعات	مستوى الشدة: متوسط المربعات	مستوى الشدة: قيمة 'ف'
الإرهاق	بين المجموعات	٤	١٤٢٩,١٧	٣٥٧,٢٩	٤,٧٧**	٢٣٩,٥٥	٥٩,٨٩	٠,٨٩
الانفعالي	داخل المجموعات	٣٢٤	٢٤٢٩١,٤٤	٧٤,٩٧		٢١٧٤٩,٤٥	٦٧,١٣	
	الكلي	٣٢٨	٢٥٧٢٠,٦١			٢١٩٨٠,٠٠		
	بين المجموعات	٤	٢١٠,٧٧	٥٢,٦٩	٣,٢٤*	٦٨,٢٢	١٧,٠٥٥	٠,٥٤
تبلد المشاعر	داخل المجموعات	٣٢٤	٥٢٧١,٦٧	١٦,٢٧		١٠١٧٣,٩٩	٣١,٤٠	
	الكلي	٣٢٨	٥٤٨٢,٤٤			١٠٢٤٢,٢١		
نقص	بين المجموعات	٤	٤٧٦,٩٠	١١٩,٢٢٥	٣,١٣٥*	٢٩٨,٢٤	٧٤,٥٦	٢,٦٥*
الشعور بالإنجاز	داخل المجموعات	٣٢٤	١٢٣٢٢,٢٧	٣٨,٠٣		٩١٢٢,٥٦	٢٨,١٦	
الشخصي	الكلي	٣٢٨				٩٤٢٠,٨٠		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥.   ** دالة عند مستوى ٠,٠١.

ويتضح من النتائج الموضحة بجدول رقم ٦ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين في مجال الخدمات الإنسانية (التدريس، التمريض، الطب، الخدمة النفسية، والعمل الإداري) في إدراكهم لدرجة الإرهاق الانفعالي، وتبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي لديهم من حيث مستوى التكرار. وقد كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ و ٠,٠١ حيث بلغت قيم «ف» على الترتيب ٤,٧٧؛ ٣,٢٤؛ ٣,١٣٥. كما تبين من النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ في درجة نقص الشعور بالإنجاز الشخصي من حيث مستوى الشدة، حيث بلغت قيمة «ف» ٢,٦٥. بينما كانت الفروق بين العاملين في تلك المهن في شدة الشعور بالإرهاق الانفعالي وتبلد المشاعر غير دالة إحصائيا.

ولكي يتم التعرف على طبيعة الفروق بين متوسطات تقديرات المهنيين العاملين في تلك المهن الخمس للإنهاك النفسي من حيث التكرار والشدة استخدم الباحثان اختبار شيفيه لمعرفة الفروق بين المتوسطات في كل بعد من أبعاد الإنهاك النفسي. ويوضح جدول رقم ٧ تلك النتائج.

يتبين من النتائج الموضحة بجدول رقم ٧ وجود تباين واضح في متوسطات تقديرات العاملين في مجال الخدمات الإنسانية للإنهاك النفسي بأبعاده الفرعية من حيث تكرارها في ضوء طبيعة المهنة. فقد كان متوسط درجات كل من الممرضات والمعلمين في تكرار الشعور بالإنهاك الانفعالي وتبلد المشاعر أعلى من متوسطات تقديرات المهنيين في المهن الإنسانية الأخرى (الطب والخدمة النفسية والعمل الإداري). بينما كان تكرار شعورهم بالنقص في الإنجاز الشخصي عاليا، حيث تدل الدرجة المنخفضة على الشعور العالي بالنقص في الإنجاز. وهذا يعني أنّ العاملين في مجال الخدمات الإنسانية يختلفون في شعورهم بالإنهاك النفسي ويتوقف ذلك على طبيعة المهنة التي يعملون بها.

نتائج الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات شعور العاملين في مجال الخدمات النفسية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار وفقا لطبيعة الجنس.» وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار «ت» لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات العاملين والعاملات على مقياس الإنهاك النفسي بأبعاده الفرعية من حيث مستوى التكرار والشدة في جميع المهن المستخدمة في الدراسة الحالية ما عدا مهنة التمريض نظرا لأنّ عينة تلك المهنة من الإناث فقط. وتتضح نتائج تلك المعالجة الإحصائية في الجدولين ذوي الرقمين ٨ و ٩.

جدول رقم ٧. نتائج اختبار شيفيه للفروق بين متوسطات تقديرات العاملين في مجال الخدمات النفسية للإنهاك النفسي من حيث مستوى التكرار وفقا لطبيعة المهنة.

الأبعاد	المهنة	المتوسطات	المهنة: التدريس	التمريض	الطب	الخدمة النفسية
الإرهاق الانفعالي	التدريس	٣١,٠٦				
	التمريض	٣٤,٠٠				
	الطب	٢٧,١٤				
	الخدمة النفسية	٢٧,٣١				
	العمل الإداري	٢١,٣٧٥	*	*		
تبلد المشاعر	التدريس	١٠,٤٩				
	التمريض	١٣,٦٦				
	الطب	٧,٢٥				
	الخدمة النفسية	٨,٨٧				
	العمل الإداري	٥,٠٤		*		
نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	التدريس	١١,٩٠				
	التمريض	٩,١٨				
	الطب	١٧,٢٥				
	الخدمة النفسية	١٧,٨٧				
	العمل الإداري	٢٢,٠١		*		

دالة عند مستوى ٠,٠٥.

جدول رقم ٨. المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم اختبار 'ت' لدرجات العاملين والعاملات في مجال الخدمات النفسية في الشعور بالإنهاك النفسي من حيث مستوى التكرار في كل مهنة.

الأبعاد	التدريس: ذكور (٤٦) م	ع	إناث (٥٦) م	ع	قيمة ت	الطب: ذكور (٣٦) م	ع	إناث (٣٩) م	ع	قيمة ت
الإرهاق الانفعالي	٣١,٤١	٨,٧٢	٣١,٠٠	٩,٨٧	٠,٢٢	٢٨,٩٩	٩,٤٤	٢٩,٢٠	٩,٥١	٠,٠٩٥
تبلد المشاعر	١١,٥٨	٤,٠١	١٠,٩٦	٤,٢٥	٠,٤٧	٨,١٥	٥,١٣	٧,٦٨	٤,٩٠	٠,٤٠
نقص الشعور بالإنجاز	١١,٨٤	٦,٨٨	١٣,١٦	٧,٥٨	٠,٩٠	١٧,٠٠	٧,٢١	١٨,٣٤	٧,١٥	٠,٨٠

تابع جدول رقم ٨.

الأبعاد	الخدمة النفسية: ذكور (٢٥) م	ع	إناث (٩) م	ع	قيمة ت	العمل الإداري: ذكور (٤١) م	ع	إناث (٤٣) م	ع	قيمة ت
الإرهاق الانفعالي	٢٨,٠١	٨,٣٣	٢٦,٦١	٨,٥٩	٠,٣٧	٢٢,٠٣	٧,٤٥	٢٠,٧٢	٨,٩٢	٠,٧٢
تبلد المشاعر	٩,٧٤	٥,١٥	٨,٠٠	٤,٤٧	١,٢٩	٥,١١	٤,٨٠	٤,٩٧	٥,٠٠	٠,١٠
نقص الشعور بالإنجاز	١٨,٨١	٧,٢٠	١٦,٩٣	٧,٦٦	٠,٦٢	٢١,٤٤	٨,٠٨	٢٢,٥٨	٧,٨١	٠,٦٥

جدول رقم ٩. المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم اختبار "ت" لدرجات العاملين والعاملات في مجال الخدمات الإنسانية في الشعور بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة في كل مهنة.

الأبعاد	التدريس					الطب				
	ذكور(٤٦)		إناث (٥٦)		قيمة	ذكور (٣٦)		إناث (٣٩)		قيمة
	م	ع	م	ع	ت	م	ع	م	ع	ت
الإرهاق الانفعالي	٣٣,٩٣	٩,١٣	٣١,٢٣	٩,٨٤	١,٤١	٢٦,٨١	٩,٤١	٢٥,٣٩	٩,٦٢	٠,٦٤
تبلد المشاعر	١٢,٥٢	٦,٢٧	١٠,٩١	٦,٥٩	١,٢٤	٩,٥٥	٦,٠٠	٩,٣٠	٦,٠٧	٠,١٨
نقص الشعور بالإنجاز	١٧,١٣	٥,٩٦	١٧,٥٧	٦,٣٤	٠,٣٥	٢٢,٦١	٦,٠٤	٢١,٨٥	٥,٨٨	٠,٥٥

تابع جدول رقم ٩.

الأبعاد	الخدمة النفسية					العمل الإداري				
	ذكور (٢٥)		إناث (٩)		قيمة	ذكور (٤١)		إناث (٤٣)		قيمة
	م	ع	م	ع	ت	م	ع	م	ع	ت
الإرهاق الانفعالي	٣١,١١	٩,٤٩	٣٠,١٠	٩,٣٥	٠,١٧	٢٤,٨٣	٩,٣٢	٢٥,٠١	٩,١٧	٠,٩
تبلد المشاعر	١٠,١٧	٦,٤١	٩,٩٢	٦,٣٨	٠,١٥	٨,٧١	٦,٦٦	٨,٣٤	٦,٣٥	٠,٢٥٥
نقص الشعور بالإنجاز	٢٠,١٦	٥,٨٧	٢١,٣٣	٦,١٣	٠,٣٥	٢٦,٣٠	٦,٠١	٢٧,٧٩	٥,٧٩	١,٥٧

ويتضح من الجدولين ذوي الرقمين ٨ و ٩ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الذكور والإناث من العاملين في مجال الخدمات الإنسانية (التدريس، الطب، الخدمة النفسية، والعمل الإداري) في بعد الإرهاق الانفعالي وتبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي من حيث مستوى التكرار والشدة حيث تراوحت القيم بين ٠,٠١ : ١,٥٧ . وتلك النتائج تحقق صحة الفرض الثاني.

نتائج الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات شعور العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار وفقا لأعمارهم.» وقد استخدم الباحثان أسلوب تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين الفئات العمرية الأربع من العاملين (أقل من ٢٢ سنة، ٢٣-٢٩ ، ٣٠-٣٩ , ٤٠

فأكثر) في درجاتهم على أبعاد الإنهاك النفسي من حيث مستوى التكرار والشدة في كل من مهنة التدريس، والطب، والعمل الإداري. ونظرا لصغر حجم عينة العاملات في مهنة التمريض والمهنيين العاملين في مجال الخدمة النفسية، فقد استخدم الباحثان الأسلوب الإحصائي اللابارامتري كروسكال واليس Kruskall Wallis للتعرف على الفروق بين تلك الفئات العمرية في إدراكهم للإنهاك النَفسي من حيث مستوى التكرار والشدة. وتتضح النتائج في الجدولين ذوي الرقمين ١٠ و ١١.

يتبين من النتائج الموضحة بالجدولين ذوي الرقمين ١٠ و ١١ ما يلي:

أ - *بالنسبة لمهنة التدريس*: نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية من المعلمين في درجة الشعور بالإرهاق الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي من حيث تكرارها وشدتها، حيث كانت قيم «ف» دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ و ٠,٠١، على التوالي. بينما كانت الفروق غير دالة إحصائيا بالنسبة لبعد تبلد المشاعر.

ب - *بالنسبة لمهنة الطب*: نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية من الأطباء في درجة الشعور بالإرهاق الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي من حيث تكرارها وشدتها، حيث كانت قيم «ف» دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٥٠ و ٠,١٠، على التوالي. بينما كانت الفروق غير دالة إحصائيا بالنسبة لبعد تبلد المشاعر.

جـ - *بالنسبة للعمل الإداري*: نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية من القائمين بالأعمال الإدارية في درجة الشعور بالإنهاك النفسي حيث كانت جميع قيم «ف» غير دالة إحصائيا.

د - *بالنسبة لمهنة التمريض*: نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب لدى الفئات العمرية من الممرضات بالنسبة لبعد الإرهاق الانفعالي وذلك من حيث مستوى الشدة فقط، حيث بلغت قيمة "H" ٢٨,٥٧. فقد كان متوسط الرتب لهذا البعد للفئتين العمريتين من الممرضات (٤٠ سنة فأكثر؛ أقل من ٢٢ سنة) أعلى من متوسط الرتب للفئتين العمريتين الأخريين. كما كانت الفروق بين متوسطات رتب الفئات العمرية دالة إحصائيا بالنسبة لبعدي تبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي من حيث مستوى تكرارها وشدتها. وقد كان متوسط رتب الفئة العمرية (٤٠ سنة فأكثر) في هذين البعدين أعلى من متوسطات رتب الفئات العمرية الأخرى.

جدول رقم ١٠. نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق في درجات العاملين بمهنة التدريس والطب والأعمال الإدارية على أبعاد الإنهاك النفسي من حيث مستوى التكرار والشدة في ضوء العمر

أبعاد	مصدر	التدريس					الطب					العمل الإداري				
		درجة	مستوى التكرار		مستوى الشدة		درجة	مستوى التكرار		مستوى الشدة		درجة	مستوى التكرار		مستوى الشدة	
الإنهاك النفسي	التباين	الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	متوسط المربعات	قيمة "ف"
الإرهاق	بين المجموعات	٣	٢٠٨,١٤		٢٠٠,١٢		٣	٢٢٥,٠٧		١٠٧,٩٠		٣	١٠٥,٥١		٤٩,٢٤	
الانفعالي	داخل المجموعات	٩٨	٤٠,٢٦	٥,١٧**	٥١,٠٥	٣,٩٢*	٧١	٣١,٨٨	٧,٠٦**	٣٣,٥١	٣,٢٢*	٨٠	٤٣,٧٨	٢,٤١	٤٠,٠٣	١,٢٣
	الكلي	١٠١					٧٤					٨٣				
تبلد المشاعر	بين المجموعات	٣	٢٨,٦٠		١٥,١٠		٣	٢٠,٩١		٤٣,٨٩		٣	٢٠,٥١		٢١,٠٨	
	داخل المجموعات	٩٨	١١,٧٢	٢,٤٤	١٣.١٣	١.١٥	٧١	١٥.١٥	١,٣٨	٢١,٠٠	٢,٠٩	٨٠	٢٣,٣١	٠,٨٨	١٨,٩٩	١,١١
	الكلي	١٠١					٧٤					٨٣				
نقص	بين المجموعات	٣	١٤٧,٩٢		١٧٩,٩٧		٣	٢٠٠,٩٨		١٥٣,٤٣		٣	١٢٦,٨٠		٢٠,٣٦	
الشعور بالإنجاز	داخل المجموعات	٩٨	٣٩,٠٣	٣,٧٩*	٤٤,١١	٤,٠٨**	٧١	٤١,٦١	٤,٨٣	٣٨,٥٥	٣,٩٨*	٨٠	٤٨,٠٣	٢,٦٤	٣٦.٣٦	٠,٥٦
الشخصي	الكلي	١٠١					٧٤					٨٣				

* دالة عند مستوى ٠,٠٥.   ** دالة عند مستوى ٠,٠١.

جدول رقم ١١. قيم (H) ودلالتها الإحصائية للتعرف على الفروق بين متوسطات رتب العاملين في مهنة التمريض والخدمة النفسية في الإنهاك النفسي من حيث مستوى التكرار والشدة في ضوء العمر.

أبعاد الإنهاك النفسي	الفئات العمرية	التمريض: عدد الأفراد	التمريض: مستوى التكرار: متوسط الرتب	التمريض: مستوى التكرار: قيمة H	التمريض: مستوى الشدة: متوسط الرتب	التمريض: مستوى الشدة: قيمة H	الخدمة النفسية: عدد الأفراد	الخدمة النفسية: مستوى التكرار: متوسط الرتب	الخدمة النفسية: مستوى التكرار: قيمة H	الخدمة النفسية: مستوى الشدة: متوسط الرتب	الخدمة النفسية: مستوى الشدة: قيمة H
	أقل من ٢٢	٩	١٨,١١		٢٣,٥٤		٤	١٣,٢٥		١٥,٥	
الإرهاق	٢٣-٢٩	١٢	١٧,٢٥	٣,٧٤	١٧,٩٧	٢٨,٥٧**	٨	١٥,٣٧٥	٦,٧٣	١٦,٣٧٥	٢,١٥
الانفعالي	٣٠-٣٩	١٠	١٤,٤٠		١٦,٦٠		١٧	٢١,٦٥		١٨,٩٤	
	٤٠ فأكثر	٣	٢٧,٠٠		٢٥,٩٩		٥	١٠,٢٠		١٦,٤٠	
	أقل من ٢٢	٩	١٣,٥٦		١٢,٤١		٤	١٧,٢٥		١٧,٢٥	
تبلد	٢٣-٢٩	١٢	٢٢,٢٥	٨,٠٤*	٢٥,٠١	١٦,٦٤**	٨	١٧,٠٠	٤,٤١	١٦,١٢٥	١,٧٥
المشاعر	٣٠-٣٩	١٠	١٢,٥٠		١٤,٧		١٧	١٨,٦٥		١٨,٩٤	
	٤٠ فأكثر	٣	٢٢,٦٧		١٨,٣٣		٥	١٥,٨٠		١٥,٦٠	
نقص	أقل من ٢٢	٩	١٩,٨٩		١٠,٧٨		٤	١٨,٥٠		١٦,٢٥	
الشعور	٢٣-٢٩	١٢	١٨,٥٠	١٠,٤٣*	١٢,٤٢		٨	١٤,٣٧٥	١٧,٣٥**	١٧,٠٠	٧,١٩
بالإنجاز	٣٠-٣٩	١٠	١٣,٨٠		١٦,٤٢	٢١,٢١**	١٧	٢٠,٩٤		١٩,٠٠	
الشخصي	٤٠ فأكثر	٣	٢٥,٠٠		٣٠,٣٣		٥	١٨,٢٠		١٨,٠٠	

* دالة عند مستوى ٠,٠٥.   ** دالة عند مستوى ٠,٠١.

هـ - *بالنسبة للخدمة النفسية* : نلاحظ وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الرتب لدى الفئات العمرية من القائمين بالخدمة النفسية بالنسبة لدرجة تكرار الشعور بالنقص في الإنجاز حيث بلغت قيمة "H" (١٧,٣٥)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ . كما أنّ متوسط الرتب للفئة العمرية (٣٠-٣٩) أعلى من باقي متوسطات الرتب للفئات العمرية الأخرى، مما يدل على أنّ الأخصائيين النفسيين ذوي الفئة العمرية (٣٠-٣٩) لديهم شعور متكرر بالنقص في الإنجاز الشخصي مقارنة بزملائهم ذوي الفئات العمرية الأخرى. ونلاحظ أيضا أنّ الفروق في متوسطات رتب الفئات العمرية في بعدي الإرهاق الانفعالي وتبلد المشاعر من حيث مستوى تكرارها وشدتها غير دالة إحصائيا.

نتائج الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على أنّه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات شعور العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار وفقا لحالتهم الاجتماعية.» وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار «ت» لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المهنيين المتزوجين وغير المتزوجين على مقياس الإنهاك النفسي بأبعاده الفرعية من حيث مستوى التكرار والشدة في مهنة التدريس والطب والأعمال الإدارية. كما استخدما الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney للتعرف على الفروق بين متوسطات الرتب للمتزوجين وغير المتزوجين من أفراد عينتي التمريض والخدمة النفسية. والجداول ذات الأرقام ١٢ و١٣ و١٤ توضح نتائج هذه المعالجات الإحصائية. وتبين تلك الجداول ما يلي:

أ- *بالنسبة لمهنة التدريس*: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين المتزوجين وغير المتزوجين في أبعاد الإنهاك النفسي من حيث درجة تكرارها وشدتها، ولصالح المعلمين المتزوجين، حيث كانت جميع قيم «ت» دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ . أي أنّ المعلمين المتزوجين كانوا أكثر إنهاكا من نظرائهم غير المتزوجين.

ب - *بالنسبة لمهنة الطب* : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطباء المتزوجين وغير المتزوجين في بعدي الإرهاق الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي، وذلك من حيث تكرار الشعور بهما ولصالح الأطباء المتزوجين، بينما كانت

جدول رقم ١٢ . المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم اختبار "ت" لدرجات المتزوجين وغير المتزوجين العاملين في مهنة التدريس والطب والعمل الإداري في الشعور بالإنهاك النفسي من حيث مستوى التكرار .

أبعاد الإنهاك النفسي	التدريس					الطب					الأعمال الإدارية				
	متزوجون (٧٧)		غير متزوجين (٢٥)		قيمة	متزوجون (٤٧)		غير متزوجين (٢٨)		قيمة	متزوجون (٤٧)		غير متزوجين (٢٨)		قيمة
	م	ع	م	ع	ت	م	ع	م	ع	ت	م	ع	م	ع	ت
الإنهاك الانفعالي	٣٥,٧٩	٩,١١	٢٦,٦٢	٨,٥١	٤,٤١***	٣٤,٨٠	٩,٤٥	٢٣,٣٩	٩,٢٧	٥,٠٠***	٢٤,٥٥	٩,٠٧	١٨,٢٠	٨,٨٩	٢,٧٨**
تبلد المشاعر	١٤,٢٨	٤,٤٢	٨,٢٦	٤,٣٧	٥,٩٠**	٨,٩٨	٥,٣٠	٦,٨٥	٥,٤٤	١,٦٤	٥,٩١	٤,٤٢	٤,١٧	٤,٧٨	١,٥١
نقص الشعور بالإنجاز	١٥,١١	٧,١٠	٩,٨٩	٧,٣٣	٣,١٤**	١٩,٥٠	٧,٢٢	١٥,٨٤	٧,٧٣	٢,٠٣*	٢٣,٠٦	٧,٨٠	٢٠,٩٦	٧,٠١	١,٠٩

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ . ** دالة عند مستوى ٠,٠١ . *** دالة عند مستوى ٠,٠٠١ .

جدول رقم ١٣. المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم اختبار 'ت' لدرجات المتزوجين وغير المتزوجين العاملين في مهنة التدريس والطب والعمل الإداري في الشعور بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة.

أبعاد الإنهاك النفسي	التدريس					الطب					العمل الإداري				
	متزوجون (٧٧)		غير متزوجين (٢٥)		قيمة	متزوجون (٤٧)		غير متزوجين (٢٨)		قيمة	متزوجون (٤٧)		غير متزوجين (٢٨)		قيمة
	م	ع	م	ع	ت	م	ع	م	ع	ت	م	ع	م	ع	ت
الإنهاك الانفعالي	٣٧,٢٤	٨,١٩	٢٧,٩٢	٨,٣٦	***٤.٨٨	٣١,٢٧	٩,٣٣	٢٠,٩٣	٩,٣٧	***٤,٥٦	٢٩,٢٠	٩,١٦	٢٠,٦٤	٩,٢٩	***٣,٦٧
تبلد المشاعر	١٤,٨٧	٦,٣٢	٨,٥٦	٦,٤١	***٤,٢٩	١١,٩٥	٦,١٨	٦,٩٠	٦,٣٢	**٣,٣٢	٩,٢٧	٦,٣٨	٧,٧٨	٦,٤٢	٠,٩٢
نقص الشعور بالإنجاز	٢٠.٢٠	٦,٤٠	١٤,٥٠	٥,٦٢	***٣,٢٨	٢٣,٧٧	٦,٥١	٢٠,٦٩	٦,٤٤	١,٩٥	٣٠,٠٠	٦,٠٣	٢٤,٠٩	٦,٢٠	***٣,٤٨

* دالة عند مستوى ٠,٠٥. ** دالة عند مستوى ٠,٠١. *** دالة عند مستوى ٠,٠٠١.

جدول رقم ١٤. قيمة (U) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المتزوجين وغير المتزوجين العاملين في مهنتي التمريض والخدمة النفسية في الشعور بالإنهاك النفسي من حيث مستوى التكرار والشدة.

أبعاد	مستوى التكرار					
	التمريض			الخدمة النفسية		
الإنهاك النفسي	متزوجات متوسط الرتب	غير متزوجات متوسط الرتب	قيمة U الصغرى	متزوجون متوسط الرتب	غير متزوجين متوسط الرتب	قيمة U الصغرى
الإرهاق الانفعالي	١٤,٨١	١٣,٠٠	**٢,٨٧	١٤,٠٤	١٣,٣٦	١,٣٩
تبلد المشاعر	١٤,٠٤	١١,٨٦	١,٦٨	١٥,٣٩	١١,٧٣	١,٥١
نقص الشعور بالإنجاز	١٣,٥٩	١٢,٧١	١,٤٣	١٦,٣٩	١١,٢٧	٠,٦٣

** دالة عند مستوى ٠,٠١.

تابع جدول رقم ١٤.

أبعاد	مستوى الشدة					
	التمريض			الخدمة النفسية		
الإنهاك النفسي	متزوجات متوسط الرتب	غير متزوجات متوسط الرتب	قيمة U الصغرى	متزوجون متوسط الرتب	غير متزوجين متوسط الرتب	قيمة U الصغرى
الإنهاك الانفعالي	١٤,٣٧	١١,٠٠	١,٨٩	١٥,٠٩	١٣,٦٤	١,٢٨
تبلد المشاعر	١٣,٣٠	١٤,٧١	٠,٨٣	١٤,٤٨	١٢,٦٤	١,٧٠
نقص الشعور بالإنجاز	١٣,٣٧	١٤,٠٠	١,٠٤	١٦,١٣	١١,٥٥	٠,٨٦

** دالة عند مستوى ٠,٠١.

الفروق غير دالة إحصائيا بالنسبة لبعد تبلد المشاعر. كما يتبين أيضا وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات الأطباء المتزوجين وغير المتزوجين في بعدي الاستنزاف الانفعالي وتبلد المشاعر، وذلك من حيث مستوى الشدة، وغير دالة إحصائيا بالنسبة لبعد الشعور بالنقص في الإنجاز الشخصي. كما يلاحظ أيضا أنّ قيم متوسطات تقديرات الأطباء المتزوجين على كل بعد من أبعاد الإنهاك النفسي، سواء من حيث مستوى التكرار أو الشدة، كانت أعلى من متوسطات تقديرات غير المتزوجين.

جـ - *بالنسبة للعمل الإداري*: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتزوجين وغير المتزوجين من القائمين بالأعمال الإدارية في بعد الإرهاق الانفعالي بالنسبة لمستوى التكرار والشدة، ولصالح المتزوجين، كما كانت الفروق أيضا دالة إحصائيا بالنسبة لبعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي من حيث مستوى الشدة. بينما كانت الفروق غير دالة إحصائيا بالنسبة لبعد تبلد المشاعر سواء من حيث مستوى التكرار أو الشدة، وغير دالة إحصائيا أيضا بالنسبة لتكرار الشعور بالنقص في الإنجاز الشخصي.

د - *بالنسبة لمهنة التمريض*: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب لدى الممرضات المتزوجات وغير المتزوجات بالنسبة لدرجة تكرار الشعور بالإرهاق الانفعالي؛ ولصالح الممرضات المتزوجات، حيث بلغت قيمة U (٢,٨٧) وهي تفوق حد الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠١، بينما كانت الفروق غير دالة إحصائيا بالنسبة للبعدين الآخرين، سواء من حيث مستوى التكرار أو الشدة.

هـ - *بالنسبة للخدمة النفسية*: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب لدى الأخصائيين النفسيين المتزوجين وغير المتزوجين في أبعاد الإنهاك النفسي سواء بالنسبة لمستوى التكرار أو مستوى الشدة.

نتائج الفرض الخامس

ينص الفرض الخامس على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات شعور العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار وفقا لسنوات خبرتهم بالعمل.» وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بتقسيم أفراد العينة في كل مهنة إلى ثلاث مجموعات وفقا لسنوات الخبرة بالعمل (أقل

جدول رقم ١٥. نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق في درجة شعور العاملين في مهنة التدريس والطب والأعمال الإدارية بالإنهاك النفسي من حيث التكرار والشدة في ضوء سنوات الخبرة.

أبعاد الإنهاك النفسي	مصدر التباين	التدريس: درجة الحرية	التدريس: مستوى التكرار – متوسط المربعات	التدريس: مستوى التكرار – قيمة "ف"	التدريس: مستوى الشدة – متوسط المربعات	التدريس: مستوى الشدة – قيمة "ف"	الطب: درجة الحرية	الطب: مستوى التكرار – متوسط المربعات	الطب: مستوى التكرار – قيمة "ف"	الطب: مستوى الشدة – متوسط المربعات	الطب: مستوى الشدة – قيمة "ف"	الأعمال الإدارية: درجة الحرية	الأعمال الإدارية: مستوى التكرار – متوسط المربعات	الأعمال الإدارية: مستوى التكرار – قيمة "ف"	الأعمال الإدارية: مستوى الشدة – متوسط المربعات	الأعمال الإدارية: مستوى الشدة – قيمة "ف"
الإرهاق الانفعالي	بين المجموعات	٢	٩٠٦,١٩				٢	٣٤٩,٩٦				٢	٧١٢,٤٩		١٠٠٠,٨٣	
	داخل المجموعات	٩٩	١٤٨,٠٧	**٦,١٢	١٦٩,٢٢	*٤,٥٩	٧٢	٩٠,٤٣	*٣,٨٧	١١١,٢٢	١,٣٤	٨١	١٧٤,٦٣	*٤,٠٨	١٨٠.٣٣	**٥,٥٥
	الكلي	١٠١					٧٤					٨٣				
تبلد المشاعر	بين المجموعات	٢	٤٨٣,٧٠				٢	١٣٨,٦٧				٢	٣٣٠,٠٠		١١٨,٩٥	
	داخل المجموعات	٩٩	١٢٥,٣١	*٣,٨٦	١٣١,٧٤	*٣,٧٣	٧٢	٦٨,٩٩	٢,٠١	٧٤,٠٥	٠,٧٦	٨١	١٢٠,٠٠	٢,٧٥	١١٧,٧٧	١,٠١
	الكلي	١٠١					٧٤					٨٣				
نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	بين المجموعات	٢	١١٩٤,٥٨		٦٣٨,٠٩		٢	٤١٥,٢٣				٢	٧٠١,٢٨		٣٩٨,٣٧	
	داخل المجموعات	٩٩	١٥٥,١٤	**٧,٧٠	١٤٣,٣٩	*٤,٤٥	٧٢	٨١,١٠	*٥,١٢	٩٣,٤٩	*٣,٦٠	٨١	١٦٢,٧١	*٤,٣١	١٨٥,٢٩	٢,١٥
	الكلي	١٠١					٧٤					٨٣				

* دالة عند مستوى ٠,٠٥.   ** دالة عند مستوى ٠,٠١.

جدول رقم ١٦. نتائج اختبار شيفيه للفروق بين متوسطات درجات شعور العاملين بالتدريس والطب والأعمال الإدارية بالإنهاك النفسي من حيث التكرار والشدة وفقا لسنوات الخبرة بالعمل.

أبعاد الإنهاك النفسي	المجموعات وفقا لسنوات الخبرة	التدريس						الطب						الأعمال الإدارية					
		المتوسطات	مستوى التكرار		المتوسطات	مستوى الشدة		المتوسطات	مستوى التكرار		المتوسطات	مستوى الشدة		المتوسطات	مستوى التكرار		المتوسطات	مستوى الشدة	
			١	٢		١	٢		١	٢		١	٢		١	٢		١	٢
	أقل من ٥ سنوات	٢٩,٧٣٥			٣٢,٤١			٣٠,٦٥						٢٠,٦٢			٢٢,١٨		
الإرهاق	٥-٩ سنوات	٣٤,٧٥	•		٣٥,٠٨	•		٣١,١٧						٢٠,٢٨٥			٢٥,٠٣	•	
الانفعالي	١٠ سنوات فأكثر	٢٩,١٣		•	٣٠,٢٥	•	•	٢٥,٥٥	•	•				٢٣,٢٢	•	•	٢٧,٥٥	•	•
	أقل من ٥ سنوات	١٠,٦٦			١٢,٠٠														
تبلد المشاعر	٥-٩ سنوات	١٢,٠٤	•		١٢,٣١														
	١٠ سنوات فأكثر	١١.١١			١١,١٧	•	•												
نقص الشعور	أقل من ٥ سنوات	١١,٢٧			١٦,٠٧			١٥,٨٨			٢٢,١٠			٢٠,١٩					
بالإنجاز	٥-٩ سنوات	١٣,٩٩	•		١٨,٤٦	•		١٨,٢٣	•		٢٣,٤٥	•		٢٣,٥٥	•				
الشخصي	١٠ سنوات فأكثر	١٢,٢٤	•	•	١٧,٥٢	•		١٨,٩٠	•		٢١,١٤	•	•	٢٢,٢٩	•				

١ – مجموعة العاملين ذوي خبرة أقل من ٥ سنوات.

٢ – مجموعة العاملين ذوي خبرة تتراوح بين ٦ – ٩ سنوات.

جدول رقم ١٧. يوضح قيم (H) ودلالتها الإحصائية للتعرف على الفروق بين العاملين في مهنة التمريض والخدمة النفسية في درجة الشعور بالإنهاك النفسي من حيث التكرار والشدة في ضوء سنوات الخبرة بالعمل.

أبعاد الإنهاك النفسي	المجموعات وفقا لسنوات الخبرة بالعمل	التمريض: عدد الأفراد	التمريض: مستوى التكرار: متوسط الرتب	التمريض: مستوى التكرار: H	التمريض: مستوى الشدة: متوسط الرتب	التمريض: مستوى الشدة: H	الخدمة النفسية: عدد الأفراد	الخدمة النفسية: مستوى التكرار: متوسط الرتب	الخدمة النفسية: مستوى التكرار: H	الخدمة النفسية: مستوى الشدة: متوسط الرتب	الخدمة النفسية: مستوى الشدة: H
	أقل من ٥	١٧	٢٠,٤٩		٢١,٩٠		١٤	١٩,١٧		٢٤,٤٨	
الإرهاق	٥-٩	١٢	٢٥,١٦	٩٢,٩٧*	٣٢,٣٨	١٤٧,٢٤*	٩	٢٢,٨٩	٣٢,٠٦*	١٩,٠٤٥	٧٤,٩٥*
الانفعالي	١٠ فأكثر	٥	٣١,١١		٢٩,١٩		١١	١٨,٤١٥		٢٣,٦٩	
	أقل من ٥	١٧	١٨,٣٣		١٧,٧٥		١٤	٢٢,٩٢		٢٢,٧٨	
تبلد المشاعر	٥-٩	١٢	٢٧,٨٣	٧٧,٥٠*	٢٣,٣٤	٥٨,٥٦*	٩	٢٢,٦٦	٦١,٨٩*	٢٠,١٣	٧٤,٣٣*
	١٠ فأكثر	٥	٢٤,٨٢		٢٩,٣٦		١١	٢٣,١٢		٢٥,٠١	
نقص الشعور	أقل من ٥	١٧	٢١,٥٩		١٨,٣٣		١٤	٢٠,٤٥٥		٢٣,٣٩	
بالإنجاز	٥-٩	١٢	٢٨,١٦	١٠٨,٧٥*	٢٧,٥٥	٧٣,٨٥*	٩	٢٥,٥٥	٨٨,١٧*	٢٣,٢٥	٨٢,٩٣*
الشخصي	١٠ فأكثر	٥	٢٧,٤٤		٢٤,٠٧		١١	٢٦,٠١		٢٣,٦١	

* دالة عند مستوى ٠,٠٠١.

جدول ١٨. قيم (U) للتعرف على الفروق في رتب المجموعات الفرعية من العاملين في مهنة التمريض والخدمة النفسية في الشعور بالإنهاك النفسي من حيث التكرار والشدة وفقا لسنوات الخبرة.

أبعاد الإنهاك النفسي	المجموعتان	التمريض: مستوى التكرار U الصغرى	التمريض: مستوى الشدة U الصغرى	الخدمة النفسية: مستوى التكرار U الصغرى	الخدمة النفسية: مستوى الشدة U الصغرى
	١، ٢	٢٢**	٥**	٢٥**	١٧**
الإرهاق	١، ٣	١٢**	٢٩	٣**	١٩**
الانفعالي	٢، ٣	٢١٥	٢٣٥	٣٣	١١**
	١، ٢	٤٢**	٩٠	٤٣	٤٦
تبلد المشاعر	١، ٣	٨**	٢٩	٥٥	٥٢
	٢، ٣	١٩٥	١٣٥	١٠**	١٢**
نقص	١، ٢	٢٨**	٥١*	٤٦	٥٣
الشعور بالإنجاز	١، ٣	٦**	١٧*	١٨**	٤٥*
الشخصي	٢، ٣	٢١٤	١٧٣	٣٥	٥٣

١ = العاملين ذوي خبرة أقل من ٥ سنوات.

٢ = العاملين ذوي الخبرة (٥-٩ سنوات).

٣ = العاملين ذوي الخبرة (١٠ سنوات فأكثر).

* دالة عند مستوى ٠,٠٥.

** دالة عند مستوى ٠,٠١.

من ٥ سنوات ؛ ٥-٩ سنوات ؛ ١٠ سنوات فأكثر). وقد استخدم الباحثان أسلوب تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين العاملين في مهنة التدريس والطب والأعمال الإدارية في الشعور بالإنهاك النفسي من حيث تكراره وشدته وفقا لسنوات الخبرة بالعمل. كما اعتمدا أيضا على الإحصاء اللابارامتري (كروسكال والس Kruskall Wallis) لمعرفة دلالة الفروق في الإنهاك النفسي لدى الممرضات والأخصائيِّين النفسيين. وتتضح تلك النتائج في الجداول ذات الأرقام (١٥ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨).

يلاحظ من النتائج الموضحة بالجدولين رقمي (١٥ ، ١٦) ما يلي :

أ - *بالنسبة لمهنة التدريس*: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين المتباينين في سنوات الخبرة بمهنة التدريس في تقديرهم لدرجة شعورهم بالإنهاك النفسي، سواءٌ من حيث مستوى التكرار أو الشدة. كما تبين وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات المعلمين ذوي سنوات الخبرة (٥-٩ سنوات) ومتوسطات الفئتين الأخريين من المعلمين (أقل من ٥ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر)، ولصالح ذوي الخبرة (٥-٩ سنوات).

ب - *بالنسبة لمهنة الطب* : وجود فروق دالة إحصائيا بين الأطباء المتباينين في سنوات الخبرة في تقديرهم لدرجة تكرار الشعور بالإرهاق الانفعالي، بينما كانت الفروق دالة إحصائيا بالنسبة لبعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي من حيث مستوى التكرار والشدة. ويلاحظ أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الأطباء ذوي سنوات الخبرة (٥-٩ سنوات) ومتوسطات درجات أقرانهم من الفئتين الأخريين من الخبرة على بعد الإرهاق الانفعالي من حيث مستوى التكرار، وأيضا بعد نقص الشعور بالإنجاز، وذلك من حيث مستوى التكرار والشدة.

جـ - *بالنسبة للعمل الإداري*: وجود فروق دالة إحصائيا بين القائمين بالأعمال الإدارية المتباينين في سنوات الخبرة في بعد الإرهاق الانفعالي من حيث مستوى التكرار والشدة، وكذلك في بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي من حيث مستوى التكرار فقط. بينما كانت الفروق على بعد تبلد المشاعر غير دالة إحصائيا بين الفئات الثلاث من القائمين بالأعمال الإدارية من حيث خبرتهم بالعمل. وبدراسة الفروق بين متوسطات تقديرات الفئات الثلاث من القائمين بالأعمال الإدارية تبين وجود فروق بين متوسطات تقديرات فئة العاملين ذوي سنوات خبرة (١٠ سنوات فأكثر) وكل من متوسطات تقديرات فئة

العاملين ذوي خبرة (٥-٩ سنوات، أقل من ٥ سنوات)، وذلك في بعد الإرهاق الانفعالي من حيث التكرار والشدة، ولصالح ذوي الخبرة ١٠ سنوات فأكثر، بينما كانت الفروق لصالح ذوي الخبرة (٥-٩ سنوات) في بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي.

ويلاحظ من النتائج الموضحة بالجدولين (١٧ ، ١٨) ما يلي:

أ - *بالنسبة لمهنة التمريض*: وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات الرتب لدى الفئات المختلفة من الممرضات من حيث سنوات الخبرة بالمهنة وذلك في كل بعد من أبعاد الإنهاك النفسي. كما يتضح من جدول رقم ١٨ وجود فروق دالة إحصائيا في رتب مجموعتي الممرضات ذوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥-٩ سنوات) في أبعاد الإنهاك النفسي من حيث مستوى التكرار ولصالح مجموعة الممرضات ذوات خبرة (٥-٩ سنوات)، حيث كان متوسط رتب تلك المجموعة أكبر من متوسط رتب مجموعة الممرضات ذوات خبرة أقل من ٥ سنوات. كما يتضح أيضا وجود فروق دالة إحصائيا في رتب مجموعتي الممرضات ذوات خبرة (أقل من ٥ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر) في أبعاد الإنهاك النفسي من حيث مستوى التكرار ولصالح مجموعة الممرضات ذوات خبرة (١٠ سنوات فأكثر).

ويتبين من جدول رقم ١٨ أيضا أنّ الفروق بين رتب مجموعتي الممرضات ذوات خبرة (أقل من خمس سنوات، ٥-٩ سنوات) في بعدي الإرهاق الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي من حيث مستوى الشدة كانت دالة إحصائيا. كما كانت الفروق بين رتب المجموعتين (أقل من ٥ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر) بالنسبة لشدة الشعور بالنقص في الإنجاز الشخصي دالة إحصائيا.

ب - *بالنسبة للعاملين في مجال الخدمة النفسية*: وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات الرتب لدى الفئات المختلفة من الأخصائيين النفسيين وفقا لسنوات الخبرة، وذلك في كل بعد من أبعاد الإنهاك النفسي من حيث التكرار والشدة. وقد كانت جميع قيم H دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٠١. كما يتضح من جدول رقم ١٨ وجود فروق دالة إحصائيا في رتب مجموعة الأخصائيين النفسيين ذوي خبرة أقل من ٥ سنوات، وكل من رتب مجموعة الأخصائيين النفسيين ذوي الخبرة (٥-٩ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر) في بعد الإرهاق الانفعالي من حيث مستوى التكرار والشدة. كما كانت الفروق في رتب

مجموعتي الأخصائيين النفسيين ذوي خبرة (٥-٩ , ١٠ سنوات فأكثر) بالنسبة لهذا البعد دالة إحصائيا من حيث مستوى الشدة. أما بالنسبة لبعد تبلد المشاعر فكانت الفروق في رتب مجموعتي الأخصائيين النفسيين (٥-٩ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر) دالة إحصائيا وذلك في ضوء مستويي التكرار والشدة. ويتضح من جدول رقم ١٨ أيضا وجود فروق دالة إحصائيا في رتب مجموعتي الأخصائيين النفسيين ذوي خبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥-٩ سنوات) في بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي من حيث مستوى التكرار والشدة.

مناقشة النتائج

حاولت هذه الدراسة فحص التباين في درجة شعور العاملين في مجال الخدمات الإنسانية (التدريس، التمريض، الطب، الخدمة النفسية، والعمل الإداري في تلك المهن) بالإنهاك النفسي في ضوء بعض المتغيرات المهنية والديموغرافية.

وبناء على ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة من أنّ العاملين في مجال الخدمات الإنسانية يكونون أكثر عرضة للعديد من المؤثرات المرتبطة بطبيعة العمل وظروفه، فإنها تؤدي إلى خلق الضغوط والمعاناة والتوتر، وتقود البعض منهم في النهاية إلى حالة الإنهاك النفسي. ويبدو هذا الأمر منطقيا إذا أخذنا في الاعتبار طبيعة كل عمل يقوم به المهني في مجال الخدمات الإنسانية والذي يستلزم عطاء ذا طبيعة خاصة. هذا ما حققته نتائج الدراسة الحالية، فقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين العاملين في تلك المهن في تكرار شعورهم بالإنهاك النفسي المتمثل في تكرار الشعور بالإرهاق الانفعالي وتبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز. وكان شعور العاملين في مجال الخدمات الإنسانية المتمثلة في التدريس والتمريض والطب والخدمة النفسية بالإنهاك النفسي عاليا بمقارنته بالقائمين بالعمل الإداري، إلا أنّ المعلمين والممرضات كانوا أكثر شعورا بالإنهاك النفسي بمقارنتهما بالعاملين في المجالات الأخرى.

ونظرا للمطالب الزائدة من العاملين في مجال الخدمات الإنسانية وتعرضهم للمواقف الضاغطة، فإن غالبيتهم يشعرون بحالة من التعب، والتوتر وعدم الاستقرار مع حدوث اضطرابات جسمية ونفسية وتدهور في العلاقات الاجتماعية، الأمر الذي يؤدي بهم إلى التغيب عن عملهم وإهماله، وهذا ما أوضحته ماسلاش [١٢] حينما ذكرت أنّ المهني

يصاب بالإنهاك النفسي عندما تواجهه مشكلات تحول دون قيامه بمهامه بشكل كامل ، مما يؤدي إلى إحساسه بالعجز والقصور عن تأدية العمل بالمستوى المطلوب ، ويترتب عليه حدوث ضغط نفسي وتوتر عصبي يؤدي إلى تدني مستوى دافعيته وشعوره بعدم الرضا .

وكان من نتيجة المسؤوليات المتزايدة للمعلم وتعدد أدواره والتوقعات المتناقضة للأدوار وغموض الدور ، إضافة إلى مواجهته للعديد من المعوقات التي تشكل كثيرا من الإحباطات ، شعوره بدرجة أعلى من الإنهاك النفسي عند مقارنته بزملائه في المهن الأخرى ، مما يؤدي به لأن يكون أكثر استجابة للتوتر والضغط النفسي وأكثر ميلا للعزلة الاجتماعية والنفسية عن الآخرين . وقد يؤدي ذلك إلى فقدان الاتصال الاجتماعي في العمل ، ونقص معدل النشاط والحيوية والحماس لمهنته ، مما قد يؤثر بشكل مباشر على إنتاجيته خاصة ، وعلى مخرجات التعليم بشكل عام [٤٧ ، ص ٣٢ ؛ ٥٣ ، ص ٢٨] .

وإذا نظرنا لطبيعة مهنة التمريض نجد أنها دائما تضع الممرضة في مواقف ضاغطة . فالعمل في تلك المهنة - كما أشارت الممرضات في استجابتهن على الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية - مرهق جسميا ونفسيا ، فمصادر الضغوط بها كثيرة ومتعددة ، منها العبء الوظيفي ومعرفة الممرضة بالنتائج المترتبة على فشلها في التعامل مع الأجهزة والأدوات الطبية المستحدثة ، والمشكلات التي تتعلق بطبيعة العلاقة مع المشرفات والمرضى إضافة إلى زيادة ساعات العمل بتلك المهنة ، كل ذلك يجعل طبيعة المهنة ضاغطة مما يؤدي إلى شعور الممرضة بالإرهاق والكآبة والتأثر السريع والغضب وفقدان الاهتمام بمن تتعامل معهم ، وهذه أعراض لشعور الكثير منهن بظاهرة الإنهاك النفسي .

وعلى الرغم من تكرار شعور العاملين بمهنة التدريس والتمريض بالإنهاك النفسي ، إلا أنهم لا يختلفون عن شعور العاملين في مجال الخدمات الإنسانية الأخرى وكذلك العمل الإداري في شدة ذلك الشعور ، وتلك النتيجة تحقق جزئيا صحة الفرض الأول . إن ذلك يعني أن هؤلاء العاملين لا يتباينون في درجة شعورهم بالضغوط مما يجعلهم لا يختلفون في تكرار شعورهم بالإنهاك النفسي بدرجة كبيرة . وقد يرجع ذلك إلى أن بيئة العمل في تلك المهن تكاد تتشابه مع بعضها إلى حد ما على الرغم من الاختلاف في متطلبات العمل بها ، إضافة إلى أن مصادر الضغوط بها تكاد تكون متماثلة . فسياسة العمل بتلك المهن وقوانينه تخلق محيطا يساعد على بروز التوتر والضغوط والتي تنتهي

بالشعور بالإنهاك النفسي وهذا يتفق مع النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات [١٢ ؛ ١٦ ؛ ٣٩ ؛ ٤٠ ؛ ٤٢ ؛ ٥٠].

وبالرجوع إلى النتائج المتعلقة بالتعرف على الفروق بين العاملين والعاملات في مجال الخدمات الإنسانية في درجة الشعور بالإنهاك النفسي، تبين عدم وجود فروق دالة بينهم في درجة شعورهم بالإرهاق الانفعالي وتبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز سواء من حيث مستوى التكرار أو الشدة. وتلك النتائج تتفق جزئيا مع ما توصل إليه الوابلي [٢٤] في دراسته التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من المعلمين في تكرار الإرهاق الانفعالي وشدته، وتتفق أيضا مع ما توصل إليه عسكر وعبد الله [٢٧] من عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث العاملين بمهنة التدريس والتمريض والخدمة النفسية. وتخالف ما توصلت إليه ماسلاش وجاكسون Maslach & Jackson [٤] من أن المعلمات كن أكثر إرهاقا انفعاليا مقارنة بالمعلمين، في حين أظهر المعلمون شعورا سلبيا نحو طلابهم وإنجازا أعلى من المعلمات.

وتختلف النتائج أيضا مع ما توصل إليه كل من السمادوني [٧] وكيرياكو وسوتكلف Kyriacou & Sutcliffe [٢٥] من أن المعلمات كن أكثر شعورا بالضغوط بمقارنتهم بالمعلمين. وقد أرجعت تلك الدراسات ذلك إلى الفروق الحقيقية بين الجنسين في تقديرهم الذهني للمواقف التي يدركون أنها ضاغطة، فالإناث أكثر تعرضا للضغوط عن الذكور في مهن الخدمات الإنسانية مما يجعلهن يشعرن بالعجز عن السيطرة على تلك المواقف، كما يعانين من المشاعر السلبية وأنهن أقل نضجا من الناحية الانفعالية وأكثر ميلا للقلق والعصابية، ويبدين انشغالا بالمشكلات المحيطة بهن [٥٤]. وعلى الرغم من الالتزامات وتعدد المسؤوليات التي تضطلع بها الأنثى بالإضافة إلى مسؤوليات العمل، إلا أن نتائج الدراسة الحالية قد توصلت إلى عدم وجود تباين بين إدراك الذكور والإناث العاملين في مهن الخدمات الإنسانية للإنهاك النفسي، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة عمل المرأة في المجتمع السعودي، وما يوفره لها من تسهيلات وتذليل كثير من العقبات التي تحول دون قيامها بمسؤولياتها نحو عملها، كل ذلك أدى إلى وضوح الأدوار أو المسئوليات الوظيفية (متطلبات العمل) والأعباء الوظيفية المطلوبة، الأمر الذي أدى إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الشعور بالإنهاك النفسي.

وقد تحققت الدراسة الحالية أيضا من الدور الذي قد يلعبه العمر في حدوث تباين في شعور المهني بالإنهاك النفسي، فقد تبين من النتائج أن الفئات العمرية من المعلمين والأطباء والأخصائيين النفسيين والممرضات يتباينون في شعورهم بالإنهاك الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز سواء على مستوى التكرار أو الشدة. فقد تبين أن المعلمين ذوي الفئة العمرية (أقل من ٢٢ سنة) وذوي الفئة العمرية (٢٣-٢٩) كانوا أكثر شعورا بالإنهاك النفسي بمقارنتهم بالفئات العمرية الأكبر سنا (٣٠-٣٩ ، ٤٠ سنة فأكثر). وهذا يتفق مع نتائج دراسة كل من السمادوني [٢]، وكيرياكو وسوتكلف [٢٥] ووايتمَنْ يونج Whiteman & Young [٥٥ ، ص ٣٠٤]، فقد أشارت نتائجهم إلى أن الشعور بالإنهاك النفسي يظهر في السنوات الأولى من عمل المعلم، وأن المعلمين صغار السن والذين لم يتعرضوا للأحداث الضاغطة سابقا ليس لديهم استراتيجيات للتعامل مع تلك الأحداث بعكس المعلمين كبار السن الذين مروا بخبرات سابقة حيث يكون لديهم من الخبرة ما يمكنهم من التعامل مع تلك الضغوط.

كما يشير كاسنليملش Kasinlemlch [٥٦ ، ص ٢٥] إلى أن المعلمين صغار السن لا يعرفون كيفية التحكم في الوقت وتوزيع المهام المنوطة بهم على الوقت المتاح لهم واستثمار الوقت بأفضل الطرق، فيضطرون إلى أخذ أعمالهم لمنازلهم حيث يعملون ساعات كثيرة في اليوم الواحد، مما يشعرهم بالإنهاك النفسي.

وتتفق النتيجة أيضا مع ما توصل إليه الوابلي [٣٤] من أن المعلمين صغار السن هم الأكثر إنهاكا على مستويي التكرار والشدة بالنسبة لبعد الإرهاق الانفعالي بمقارنتهم بزملائهم كبار السن. ويفسر فرووم Vroom [٥٧ ، ص ١١٠] تلك النتيجة بأن المعلمين صغار السن كانوا أقل رضا عن مهنة التدريس وخصوصا الفئة العمرية (٢٠-٢٩). كما تشير دراسة ديوك Duke [٥٨ ، ص٧٤] إلى أن أكثر من ٢٠٪ من المعلمين الجدد يتركون مهنة التدريس بسبب ضغوط العمل وعدم قدرتهم على التكيف مع تلك المهنة وضعف برامج إعدادهم بالإضافة إلى عدم قدرتهم على ضبط سلوك التلاميذ.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه كل من كاهل Kahil [٢٦] وكوريجان Corrigan [٥٠] وزملاؤه، من أن الأطباء والأخصائيين النفسيين صغار السن يشعرون بالإنهاك النفسي بمقارنتهم بزملائهم كبار السن، ويرجعون سبب ذلك إلى النقص في

الخبرة في تلك المهن وما يواجهونه من مشكلات كثيرة في عملهم، والمتمثلة في تعدد أساليب التشخيص والصعوبة في اتخاذ قرار نهائي حول الحالة ووضع الخطط العلاجية المناسبة للمرضى والتردد المتكرر للمريض، كل ذلك يجعلهم يشعرون بالقلق والتوتر والضغط النفسي والذي ينتهي بهم إلى الشعور بالإنهاك النفسي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أيضا أن الممرضات كبار السن (٤٠ سنة فأكثر) كن أكثر شعورا بالإنهاك النفسي من نظيراتهن الأصغر سنا. وقد يرجع ذلك لطبيعة عمل الممرضة الذي يضعها في مواقف عمل تتسم بالضغوط وتزايد المسؤوليات الملقاة على عاتقها مع تقدم العمر، إضافة إلى تعرضها على مدى سنوات طويلة لضغوط العمل بسبب المشكلات الخاصة بالمرضى، والعاملات والاتصال مع الرئيسات في العمل، والروتين اليومي الممل في إنجاز العمل الذي يقتل الروح المعنوية للممرضة ومسؤولية الإشراف المتعدد الأدوار، كل ذلك يجعل الممرضات ذوات الفئات العمرية الأكبر سنا يشعرن بالإرهاق والكآبة والتأثر السريع والغضب وسرعة الإثارة وعدم القدرة على التركيز وفقدان الاهتمام بالناس المحيطين بهن، إضافة إلى مشكلات صحية أخرى مثل آلام عضلات الرقبة والكتف وآلام الظهر وضغط الدم العالي والنبض السريع [٢٣].

ولم تتوصل الدراسة الحالية إلى وجود تباين واضح بين الفئات العمرية من القائمين بالعمل الإداري في درجة الشعور بالإنهاك النفسي، سواء على مستوى التكرار أو الشدة. وقد يرجع ذلك إلى أن طبيعة العمل الإداري لا تحتاج إلى خبرة بالعمل بمقارنته بالمهن الأخرى التي تقدم خدمات إنسانية، فهو عمل روتيني لا يحتاج إلى تدريب. كما أن طبيعة العينة المستخدمة في الدراسة الحالية عبارة عن العاملين القائمين بالأعمال الإدارية في مجال الخدمات الإنسانية، فلا يوجد صراع للدور، كما أن أدوارهم لا تكون غامضة. إلا أن نتائج تلك الدراسة تخالف ما أشار إليه عسكر [٢٨] من أن فئة العاملين صغار السن (٢٢-٢٨) يشعرون بمستوى عال من ضغط العمل بمقارنتهم بالفئات العمرية الأكبر سنا، ويرجع الاختلاف إلى طبيعة العمل الإداري في الدراسة الحالية وتلك الدراسة والتي أجريت على عينة من العاملين في قطاع المصارف، وفي هذا القطاع يكون العاملون على وعي دائم ويقظة مستمرة، كما أنهم يتعاملون مباشرة مع الجمهور، وأن أي خطأ شخصي قد يؤثر على طبيعة عملهم، إضافة إلى أن العمل المصرفي يحتاج إلى خبرة عالية، وهذا لا

يتوافر في طبيعة عمل الإداريين في تلك الدراسة .

وقد حاولت الدراسة الحالية أيضا التعرف على ما إذا كان للحالة الاجتماعية للمهني تأثير على درجة شعوره بالإنهاك النفسي . فتشير النتائج الموضحة بالدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين العاملين - من الجنسين - المتزوجين وغير المتزوجين في درجة شعورهم بالإرهاق الانفعالي وعلى الأخص العاملين بالتدريس والطب والتمريض والعمل الإداري من حيث مستوى التكرار وشدة الشعور به ولصالح العاملين المتزوجين . ويبدو الأمر منطقيا إذا حاولنا تفسيره من خلال مسؤوليات الفرد المتزوج ضمن أسرته ، إضافة إلى مسؤولياته في العمل ، الأمر الذي قد يؤدي إلى تعدد المسؤوليات الموكلة له مما يجعله يشعر بالإرهاق الانفعالي بمقارنته بغير المتزوج . وتتفق تلك النتائج مع ما توصل إليه الوابلي [٣٤] من وجود فروق بين المعلمين المتزوجين وغير المتزوجين (العزاب والمطلقين) . فقد كشفت الدراسة أن المعلمين المتزوجين أكثر عرضة للإرهاق الانفعالي من غير المتزوجين سواء على مستوى التكرار أو الشدة .

وقد جاءت النتيجة السابقة مخالفة لما توصلت إليه ماسلاش وجاكسون Maslach & Jackson [٤] وجولد وباتشلر Gold & Bachelor [٥٩] من أن المعلمين المتزوجين أقل إرهاقا من غير المتزوجين . وقد أرجعت تلك الدراسات ذلك إلى نظرة المجتمع السلبية لفئات غير المتزوجين (المطلقين والمطلقات) ، مما يسبب لهم ضغوطا في إنجاز العمل ، كما أن الآثار السلبية لفئة المطلقين (غير المتزوجين) تظل ملازمة لتلك الفئة ولها انعكاسات على أدائهم ، مما يجعلهم يشعرون بنقص في إنجازهم .

وبسبب عدم وجود فئات فرعية لفئة غير المتزوجين من العاملين في مجال الخدمات الإنسانية لا يمكن تعميم التفسير الذي أشارت إليه ماسلاش وجاكسون [٤] وجولد وباتشلر [٥٩] على نتائج الدراسة الحالية ، وهذا الأمر يتطلب إجراء دراسة مستقبلية على عينات كبيرة من غير المتزوجين يمكن تصنيفها إلى فئات فرعية ، حتى يمكن التأكد من الاختلاف الواضح في تلك النتيجة عن نتائج الدراسات السابقة .

وللتعرف على درجة تأثير الخبرة المهنية ، فقد تبين من نتائج الدراسة الحالية أن التباين في درجة شعور العاملين بالإنهاك النفسي قد ظهر جليا في مهنة التدريس ، فقد كان المعلمون ذوي الخبرة التدريسية (٥-٩ سنوات) أكثر شعورا بالإنهاك النفسي على مستوى التكرار

والشدة بمقارنتهم بالفئات الأخرى (أقل من ٥ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر). وقد تمثل ذلك في شعورهم بالإرهاق الانفعالي وفي تبلد مشاعرهم، سواء مع الطلاب أو الزملاء أو المسؤولين، إضافة إلى نقص شعورهم بالإنجاز الشخصي. وتتفق تلك النتيجه مع ما توصل إليه عسكر وعبد الله [٢٧] من وجود فروق دالة إحصائيا في الضغوط النفسية بين فئة المعلمين ذوي الخبرة الممتدة من ٥-٩ سنوات، وفئة المعلمين الذين لديهم خبرة تتجاوز العشر السنوات. كما تتفق مع ما توصل إليه سِنْجَرْ Singer [٦٠] من أن المعلمين الأقل خبرة كانوا أكثر حماسا من المعلمين ذوي خبرة تَتَراوح بين أكثر من عام حتى ٦ سنوات. كما تتفق أيضا مع ما توصل إليه السمادوني [٢] من أن سنوات الخبرة تعتبر من أهم المتغيرات المهنية التي تكون مصدرا للإنهاك النفسي، وأن ذوي الخبرة الأقل من المعلمين هم الأكثر إنهاكا من ذوي خبرات مهنية أكثر. وتتفق كذلك مع ما توصلت إليه دراسة كوريجان Corrigan[٥٠] من أن الأطباء ذوي الخبرة الأقل كانوا أكثر شعورا بالإنهاك النفسي، ذلك لأن مهنة الطب تتطلب خبرة من القائمين بها، حيث تحتاج إلى توافر مهارات خاصة في التشخيص والعلاج.

والخلاصة أن الأداء الجيد للعاملين في مجال الخدمات الإنسانية أو غيرها يتطلب توافر البيئة المناسبة للعنصر البشري الذي يقوم بتنفيذ المسؤوليات المنوطة به، الأمر الذي يتطلب العمل الجاد من تنظيمات العمل في تلك المهن من أجل التقليل من المصادر الضاغطة، والتي تؤدي بالعاملين بها إلى الشعور بالإنهاك النفسي. فالأدوار الوظيفية الواضحة، والعبء الوظيفي المناسب، وعدم تعارض الأدوار، والدعم المناسب، وبيئة العمل المناسبة، إضافة إلى الإعداد الجيد للمهني، والوقوف بجانب المهنيين ذوي الخبرة الأقل والشد من أزرهم، ووضوح المسؤوليات، كل ذلك يخلق بيئة ملائمة مشجعة تجعل المهني يشعر بالأمان الوظيفي، وترفع من الروح المعنوية مما ينعكس انعكاسا إيجابيا على أدائه وكفاءته. كما أن الاهتمام بالمهنيين في بيئات عملهم صحيا ونفسيا واجتماعيا وماديا يتجسد بشكل إيجابي في الخدمات التي يتلقاها المستفيدون من خدمات تلك المهن.

المراجع

[١] جيرنس، كاري. «الاحتراق النفسي لدى المهنيين في المؤسسات الاجتماعية،» *المجلة التربوية*، الكويت، م٤، ع١٠ (١٩٨٦م)، ٩-٣٤.

[٢] السمادوني، السيد إبراهيم. «الإنهاك النفسي لمعلمي التربية الخاصة وتبعاته: دراسة تنبؤية في ضوء بعض المتغيرات الشخصية والمهنية.» *التربية المعاصرة*، ع٣١ (١٩٩٤م)، ٦٢-١٢٠.

[٣] Farkas, J. "Occupational Stress as Effected by Locus of Control Situational Powerlessness. *Disseration Abstracts International*, 44, no.10 (1983), 2097 (A).

[٤] Maslach, C., and S. E. Jackson, *The Maslach Burnout Inventory.* Pale Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1981.

[٥] Murphy, R. L., and T.F. Schoenborn. *Stress Management in Work Settings.* Cincinnati, OH: National Institute for Occupational Safety and Health, 1987.

[٦] Sowa, C. J., K. M. May, and S. G. Niles. "Occupational Stress Within the Counseling Profession; Implications for Counselor Training." *Counselor Education & Supervision,* 34 (1994), 19-29.

[٧] السمادوني، السيد إبراهيم. «تقدير المعلم للضغوط المهنية وعلاقته بوجهة الضبط الداخلي والخارجي وبعض المتغيرات الديموجرافية.» *المؤتمر الثاني للمعلم «التربية في مصر»* الإسماعيلية: كلية التربية بالإسماعيلية (١٩٨٩م)، ٣٢٧-٣٦٦.

[٨] Lunham, J. *Stress in Teaching.* London: Croom Helm, 1984.

[٩] Hurrell, J. J., Jr. "An Overview of Organizational Stress and Health." In L. R. Murphy and T. F. Schoenborn, eds. *Stress Management in Work Settings.* Cincinnati, OH: National Institute for Occupational Safety and Health, 1987.

[١٠] Freudenberger, H. "Staff Burnout." *Journal of Social Issues,* 30 (1994), 159-65.

[١١] Maslach, C., and A. Pines. "The Burnout Syndrome in the Day Care Settings." *Child Care Quarterly,* 6 (1977), 127-37.

[١٢] Maslach, C. "Burnout: A Social Psychological Analysis." San Francisco, 1977

[١٣] Merey, J. "Social Construction of Burnout: An Emergent Theory." *Dissertation Abstracts International,* 40, no. 9 (1979), 4568 (B).

[١٤] Forney, D. S., R. L. Payne, and M. Powell. "Burnout among Career Development Professionals: Preliminary Findings and Implications." *The Personal Guidance Journal,* 55 (1982), 435-39.

[١٥] Karger, H. J. "Burnout as Alienation." *Social Service Review,* 552 (1991), 270-83.

[١٦] Friesen, D., C. M. Prokop, and J. C. Sarros. "Why Teachers Burnout." *Educational Research Quarterly,* 12, no. 3 (1988), 9-19.

[١٧] العبد القادر، عبد الله بن حسن، والمير، عبدالرحيم بن علي. «اختبار العلاقة بين صراع الدور وغموض الدور والرضا الوظيفي والصفات الديموغرافية للمهنيين العاملين في مجال الحاسوب في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية.» *المجلة العربية للعلوم الإدارية*، الكويت، م٣، ع٢ (١٩٩٦م)، ٣١٧-٣٣٥.

[١٨] Gaines, J., and M. J. Jermier, "Emotional Exhaustion in High Stress Organizations." *Academy of Management Journal,* 26, no. 4 (1983), 567-86.

[١٩] Harrison, D. "Role Strain and Burnout in Child Protecting Service Work." *Social Services Review,* 54 (1980), 31-44.

[٢٠] سيلازقي، أندرو دي و مارك جي ولاس. *السلوك التنظيمي والأداء*. ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد. الرياض: معهد الإدارة العامة، ١٩٩١م.

[٢١] Eastburg, M. C. M. Williamson, R. Gorsuch, and C. Ridley. "Social Support, Personality and Burnout in Nurses." *Journal of Applied Social Psychology,* 24, no. 14 (1994), 1233-1250.

[٢٢] Baker, D. B. 'The Study of Stress at Work." *Annual Review of Public Health,* 6 (1985), 367-81.

[٢٣] Lazarus, R. S. *Psychological Stress and the Coping Process.* New York: McGraw Hill, 1966.

[٢٤] عيسى، محمد رفقي. «التوافق المهني والاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت.» *المجلة التربوية*، م٩، ع٣٤ (١٩٩٥م)، ١١٧-١٦١.

[٢٥] Kyriacou, C., and J.Sutcliffe. "Teacher Stress and Satisfaction." *Educational Research,* 21, no. 2 (1979), 89-96.

[٢٦] Kahill, S. "Relationship of Burnout among Professional Psychologists to Professional Expectations and Social Support." *Psychological Report,* 59 (1986), 1034-1051.

[٢٧] عسكر، علي، وأحمد عباس عبد الله. «مدى تعرض العاملين لضغوط العمل في بعض المهن الاجتماعية.» *مجلة العلوم الاجتماعية*، الكويت، م١٦، ع٤ (١٩٨٨م)، ٦٥-٨٨.

[٢٨] Schwaw, R. L., S. E. Jackson, and R. S. Schuler. "Educator Burnout: Sources and Consequences." *Educational Research Quarterly,* 10, no. 3 (1986), 14-29.

[٢٩] Lavendreo, R. "Causes of Burnout." In R. Hanson, ed., *Management Systems for Nursing Service Staffing.* Rockville, Maryland: Aspen Publication, 1983.

[٣٠] Al-Rabiah, F. "Sources of Counselor Burnout in Saudi Arabian Mental Health Settings." Unpublished doctoral dissertation, Ohio University, Athens, Ohio, 1987.

[٣١] Kosa, B. "The Relationship between Burnout and Selected Demographic and Job-Related Variables among Oregon Public School Teacher-Coaches: Identifying Coping Strategies, Oregon State University." *Dissertation Abstracts International,* 50, no. 6 (1989), 1632.

[٣٢] دواني، كمال، وأنمار الكيلاني و خليل عليان. «مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن.» *المجلة التربوية*، ع١٩، م٥ (١٩٨٩م)، ٢٥٣-١٧٣.

[٣٣] الطحاينة، زياد لطفي، وسهى أديب عيسى. «مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الرياضية في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات.» *دراسات، العلوم التربوية*، م٢٣، ع١ (١٩٩٦م)، ١٣١-١٤٨.

[٣٤] الوابلي، سليمان محمد سليمان. «الاحتراق النفسي ومستوياته لدى معلمي التعليم العام بمدينة مكة المكرمة في ضوء مقياس ماسلك المعرب.» مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية النفسية،

جامعة أم القرى، ١٩٩٥م.

[٣٥] Adams, D. "Ease the Pain Praise." *Instructor*, 3 (1975), 82-83.

[٣٦] Burke, R. J., and E. R. Greenglass. "A Longitudinal Study of Progressive Phases of Psychological Burnout." *Journal of Health and Human Resources Administration*, 13 (1991), 390-408.

[٣٧] Capel, S. A. "A Longitudinal Study of Burnout in Teachers." *British Journal of Educational Psychology*, 61 (1991), 36-45.

[٣٨] Edgerton, S. "Teachers in Role Conflict: The Hidden Dilemma." *Phi Delta Kappen*, 2 (1977), 120-22.

[٣٩] Greenglass, E. R., L. Fiksenbaum, and R. J. Burke. "The Relationship between Social Support and Burnout over Time in Teachers." *Journal of Social Behavior and Personality*, 9, no. 2 (1994), 219-30.

[٤٠] McGuire, W. "Teachers Burnout." *Today's Education*, 168 (1997), 12.

[٤١] Schwab, R. and E. F. Iwanicki. "Perceived Role Conflict, Role Ambiguity, and Teacher Burnout." *Educational Administration Quarterly*, 18, no. 1 (1982), 60-74.

[٤٢] Firth, H., and P. Britton. "Burnout, Absence and Turnover amongst British Nursing Staff." *Journal of Occupational Psychology*, 62 (1989), 55-59.

[٤٣] Cassel, R. N. "Critical Factors Related to Teacher Burnout." *Education*, 105, no. 1 (1984), 102-106.

[٤٤] عسكر، علي، وحسن جامع، ومحمد الأنصاري. «مدى تعرض معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لظاهرة الاحتراق النفسي: دراسة ميدانية.» *المجلة التربوية*، م٣، ع١٠ (١٩٨٦م)، ٩-٤٣.

[٤٥] Brisse, J. S., K. V. Hoover-Dempsey, and O.C. Bassler. "Individual, Situational Contributors to Teacher Burnout." *Journal of Educational Research*, 82, no. 24 (1988), 106-112.

[٤٦] Abbott-Koch, S. "Perceived Stress of Special Education Teachers Based on Task-Oriented." *Dissertation Abstracts International*, 47,05 (1986), 1536 (A).

[٤٧] السمادوني، شوقية إبراهيم. «الضغوط النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة وعلاقتها بتقدير الذات.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، ١٩٩٣م.

[٤٨] Marriana, A. *Guide to Nursing Management*. 2nd ed. Toronto: C.V. Mosby, 1984.

[٤٩] Freeston, D., B. Evans, and K. Couture. "Burnout and Locus of Control Contended in a Sample of Human Service." *Journal of Occupational Psychology*, 29, no. 7 (1989), 31-39.

[٥٠] Corrigan, P. W., E. P. Holmes, and D. Luchins. "Burnout and Collegial Support in State Psychiatric Hospital Staff." *Journal of Clinical Psychology*, 51, no 5 (1995), 703-10.

[٥١] عسكر، سمير أحمد. «متغيرات ضغط العمل: دراسة نظرية وتطبيقية في قطاع المصارف بدولة

الإمارات العربية المتحدة.» *الإدارة العامة*، ٦٠ (١٩٨٨م)، ٧-٦٠.

[٥٢] Anastasi, A. *Psychological Testing.* New York: Macmillan, 1982.

[٥٣] الدبابسة، محمود حمد. «مستويات الاستنفاد النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٩٣م.

[٥٤] Solomon, J. C. "Neurosis of School Teachers." *Mental Hygiene,* 44 (1960), 79-90.

[٥٥] Whiteman, J. L., and J. C. Young. "Teacher Burnout and the Perception of Student Behavior." *Education,* 103, no. 3 (1985), 299-305.

[٥٦] Kasinlemlech, J. "Teacher Stress." In J. Kasinlemlech, ed. *Curriculum and Instructional Method for Elementary Schools.* New York: Macmillan, 1985.

[٥٧] Vroom, V. H. *Work and Motivation.* New York: Wiley, 1984

[٥٨] Duke, D. L. *Teaching: The Imperiled Profession.* Albany, New York: State University of New York Press, 1984.

[٥٩] Gold, Y., and P. Bachelor. "Signs of Burnout are Evident for Practice Teachers during the Teacher Training Period." *Education,* 107, no. 3 (1987), 338-39.

[٦٠] Singer, F. "A Study of the Relationship between Teacher Burnout and the Leadership Style of the Principal as Perceived by the Teacher, Tennessee State University." *Dissertation Abstracts International,* 46, no. 10 (1986), 2883.

Burnout in Professionals Working in Human and Social Services and Its Relation to Some Variables in the City of Riyadh

Al-Sayed I. Al-Samadouny* and Fahed A. Al-Rabiah**

**Associate Professor and **Assistant Professor,*
Dept. of Psychology, College of Education, King Saud University,

Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This study aims to investigate burnout in professionals working in human and social services (teachers, nurses, medical doctors, psychologists, as well as administrators in these professions) and its relation to some variables. The Maslach Burnout Inventory (MBI) was translated into the Arabic language and was administered to 329 Ss. The study revealed significant differences between professionals working in these professions in terms of their frequent feeling of burnout. Burnout was significantly more prevalent among teachers and nurses as compared to other professions. Feeling of burnout varied with age and duration of employment. Married participants reported higher levels of burnout as compared with non-married. No significant gender differences were observed.

J. King Saud Univ., Vol. 10, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-165 Ar., Riyadh (A.H. 1418/1998).

Contents

Arabic Section

Page

Practice Dispositions in Teaching and Learning History from the Supervisor's Point of View at the High Schools of the Riyadh Region in the Kingdom of Saudi Arabia (English Abstract)
Nadia A. Bakkar 40

A Critical Study of Al-Zahrani's Works on Art Education (English Abstract)
Mohammed Abdel Mageed Fadl 63

Modeling in the Field of Educational Planning (English Abstract)
Anmar M. Kaylani and M. Eid Dirani 88

Motivation in Islamic Faith (English Abstract)
Marwan Ibrahim Al-Kaysi 111

Burnout in Professionals Working in Human and Social Services and Its Relation to Some Variables in the City of Riyadh (English Abstract)
Al-Sayed I. Al-Samadouny and Fahed A. Al-Rabiah 165

King Saud University Press

J. King Saud Univ., Vol. 10, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-165 Ar., Riyadh (A.H. 1418/1998).

Journal of King Saud University

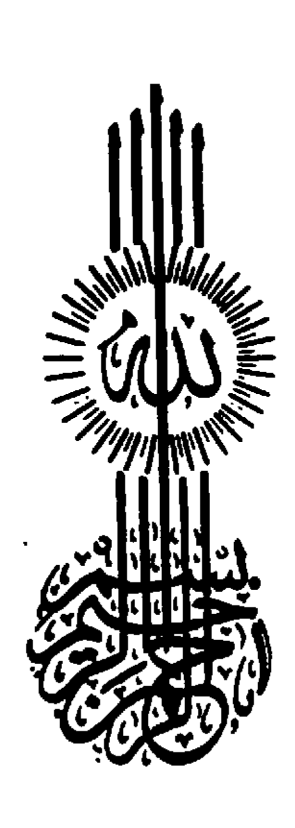
Volume 10

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1418 (1998)



Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 2454, Riyadh 11451, Saudi Arabia


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing Department of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1) **Article:**
An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted

2) **Review Article:**
A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**
A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**
Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**
Papers must be presented typewritten or on a magnetic disk, along with three copies. Once the paper has been approved for publication, the author(s) must present a version in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compatible PC using Word 6 or any updated version of it Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text.

2. **Abstracts:**
Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**
Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.6 cm x 18 cm) Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include headings or titles, as well as credit lines wherever the material is not original.

4. **Abbreviations:**
The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. Where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

5. **References:**
In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g. [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.
Example:
[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, 45, no. 62 (1962), 2-23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book* references are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.
Example:
[8] Daiches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page numbers(s) in on-line brackets.

Latin abbreviations such as: op. cit., loc. cit., ibid., are to be avoided.

6. **Content Note:**
A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space surperscript number (e.g. .. books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**
Authors will be provided fifty reprints without charge.

9. **Correspondence:**
Address correspondence to the appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage).

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 10, Educ. Sci. & Islamic Stud. (1), pp. 1-165 Ar., Riyadh (A.H. 1418/1998).

ISSN 1018-3620



Journal of King Saud University

Volume 10

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1418 (1998)



King Saud University

Academic Publishing and Press